

37.031.2(082)

Министерство образования Украины

А 43

Криворожский государственный педагогический институт

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

АКТИВНІСТЬ УЧНІВ В УМОВАХ РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ

Проблема пізнавальної активності учнів займає особливе місце в педагогіці. І не тільки через те, що її розв'язання сприяє підвищенню ефективності навчання. Значення цієї проблеми більш принципове й значуще. Вивчаючи активність учня, педагогічна наука рішуче змінює точку зору: вона розглядає учня не тільки як об'єкта, але й як суб'єкта навчання. Дослідження останнього часу з усією переконливістю показують, що лише такий підхід може бути науково виваженим, оскільки йдеться про вивчення певної галузі людського життя.

Активність людини виявляється у різноманітних видах діяльності. Головною формою активності учня є його учбова діяльність — саме в ній формується особистість учня в цілому, всі його найважливіші риси та якості. Звичайно, треба ставити питання про активність пізнавальних процесів. Проте важливо при цьому не забувати, що активність — це властивість не мислення, не пам'яті чи уваги, а людини як суб'єкта діяльності.

Експериментальні дослідження (В. В. Давидов, Д. Б. Єльконін, О. К. Дусавицький, В. В. Рєпкін та ін.) показують, що обнадійливе просування вперед у вивченні питань пізнавальної активності учнів відкривається на шляху наукового дослідження саме учбової діяльності школярів.

Складність дослідження проблеми полягає в тому, що в структурі реальної педагогічної діяльності функціонує багато різноманітних зв'язків і відносин. Характерною особливістю цієї діяльності є те, що в ній діють конкретні учасники педагогічної діяльності — вчителі, учні, батьки, керівники, друзі, знайомі, зв'язані між собою прямо й опосередковано, формально і неформально найрізноманітнішими нитками. Звідси та багатшаровість і різнохарактерність зв'язків та відносин як випадкових, тимчасових, неістотних, так і постійних, повторюваних, істотних, між якими важко провести межу. Усі вони настільки переплетені та взаємообумовлені, що утворюють надзвичайно складну картину.

Окрім того, всі учасники педагогічної діяльності мають різний рівень освіти і виховання, розвитку і досвіду, розуміння і відповідальності. Звідси широка різноманітність форм, методів, моделей навчального процесу, які демонструють різну ефективність.

За цих обставин перспективними є пошуки такої побудови навчального процесу, яка була б ефективною в умовах масового навчання, безвідмовно забезпечувала розвиток особистості кожного учня.

Ми пропонуємо свої ідеї, погляди, пропозиції, реальний науковий доробок, які дозволять помітно підвищити рівень пізнавальної активності учнів, створити додаткові сприятливі умови для розвитку особистості.

Будь-яка усвідомлена діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво ґрунтується на інтуїції, технологія — на науці. З мистецтва все розпочинається, технологією завершується, щоб потім все розпочалось спочатку.

Термін «технологія» ще й тепер в багатьох викликає заперечення з огляду на те, що навчання і виховання творчі процеси. Але при цьому забувається, що всі вчителі завжди готували і навіть писали плани уроків, планували виховні заходи, екскурсії, як би не помічаючи, що все це протистоїть інтуїції, тобто є початком технології. Поступово педагогічна технологія набуває поширення у навчальних закладах. І це не випадково: абстрактні розмови на теми навчання і виховання учнів можливі й без всякої технології, а ось успішно працювати педагогам-практикантам, навчати і виховувати учнів без технології неможливо.

На сьогодні домінуючим є уявлення про педагогічну технологію як про систематичне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу. Якщо сказати стисло, то педагогічна технологія — це проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці.

Системний підхід як важлива умова успішного розв'язання педагогічних проблем ні в кого не викликає заперечень. Структура будь-якої педагогічної системи включає два основних поняття: задачі і технологію їх розв'язання. В структурі задач відображена мета як необхідність формування певних якостей особистості. Кожна задача розв'язується з допомогою адекватної технології навчання.

Гармонійний педагогічний процес можливий тільки як точне відтворення наперед спроектованої педагогічної технології: треба чітко поставити задачі навчання у сукупності з адекватною технологією їх розв'язання.

У навчанні цільові установки на кожному етапі учбової діяльності мають вирішальне значення. Визначеність задач дає можливість перейти до власне педагогічної технології.

Разом з тим в педагогічній літературі відсутній конкретний опис цілей як в цілому для всієї системи державної освіти,

так і для будь-якої її частини. Залишаючи осторонь цілі, педагоги створюють навчальні плани, програми та інші навчально-методичні засоби. Ціль повинна бути поставлена настільки точно і визначено, щоб можна було однозначно зробити висновок про ступінь її реалізації, побудувати такий навчальний процес, який гарантує її досягнення за визначений час. Успіх В. Ф. Шаталова можна пояснити саме цими обставинами. Йому на практиці вдалося здійснити авторський варіант педагогічної технології.

Приваблива ідеальна мета і комуністичного, і християнського виховання — всебічний гармонійний розвиток особистості — насправді рівноцінна повній втраті мети із-за її необмеженого розмивання. Корисніше і надійніше для майбутніх результатів навчання задавати чітко визначену технологію навчання відносно цілей навчання, не відбираючи, звісно, у вчителя право використовувати досконаліші технології.

На відміну від традиційної педагогіки, яка орієнтується на використання вчителем методичних наукових розробок, педагогічна технологія пропонує навчально-виховний процес, що визначає структуру і зміст навчально-пізнавальної діяльності самого учня. Загальна концепція розвитку учбової діяльності учнів, якщо вона прийнята педагогічним колективом, поступово буде перетворюватись в педагогічну технологію. Без першої нема другої.

Нова технологія може виникнути із потреби удосконалити навчальний процес. Тому кількість варіантів педагогічної технології практично невичерпна.

Мотивація навчання дозволяє досягнути ефекту швидкого включення учня в учбову діяльність. Підтримка цієї діяльності на необхідному рівні активності залежить від способу її організації (успішність, посиленість, зрозумілість, тощо). Без цього уже сформована мотивація стає нестійкою, а то й зовсім згасає. Досить часто вчителі скаржаться, що учні не хочуть вчитись. Цей факт свідчить про слабку постановку мотиваційного етапу вивчення навчальних предметів.

Значна кількість експериментів дає підстави для того, щоб погодитись з науковцями, які вбачають підвищення активності учнів у широкому впровадженні технології розвиваючого навчання.

Перше питання, яке виникає у прихильників традиційної технології навчання: «А хіба навчання може не бути розвиваючим? Адже що і як би не вивчав учень, він до певної міри розвивається».

Дійсно, розвиток є одним з необхідних результатів будь-якого педагогічно доцільного навчання. Але відношення цього результату навчання до його задач може бути досить різним. При традиційній технології навчання вирішує дві основні задачі: 1) глибоке і міцне засвоєння учнями знань основ наук, що забезпечує можливість продовження освіти у вузах; 2) підготовка учнів до життя, формуючи у них найбільш важливі практичні уміння і навички, що необхідні для включення у виробниче і суспільне життя. Власне розвиваючий ефект навчання, яке підпорядковане задачам засвоєння знань, умінь і навичок, буде в будь-якому випадку побічним продуктом, позаплановим результатом такого навчання.

Коли розглядають технологію розвиваючого навчання, то мову ведуть не тільки й не стільки про підвищення його розвиваючої ефективності, скільки про його спрямованість на розв'язання задач розвитку учнів. Розвиваюче навчання — це навчання, зміст, методи і форми організації якого прямо зорієнтовані на закономірності розвитку. Принципова особливість цієї технології полягає в тому, що безпосередньою основою розвитку учня у навчанні є його учбова діяльність, яка виступає головною формою активності учня, що спрямована на зміну самого себе як суб'єкту учіння. Участь учня в навчальному процесі як активного суб'єкта учіння дозволяє відділити розвиваюче навчання від традиційного, при якому учень є об'єктом педагогічних впливів з боку вчителя.

На час вступу до школи дитина, без сумніву, є суб'єктом різноманітних видів діяльності. Більше того, наприкінці дошкільного віку формується потреба в реалізації себе як суб'єкта і в розширенні сфери цієї реалізації. Саме ця потреба визначає готовність дитини до шкільного навчання. Але у неї немає потреби ні до зміни себе, ні здібності до неї. Одне й друге може виникнути, сформуватись і розвинутись лише в процесі самого шкільного навчання. Реалізується чи не реалізується ця можливість — це залежить від низки умов, що складаються в процесі навчання. Перетворення дитини в суб'єкта, зацікавленого в зміні себе і здатного до неї, перетворення учня в того, хто вчиться, характеризує основний зміст розвитку учня в процесі, навчання. Забезпечення умов для такого перетворення є основною метою розвиваючого навчання, яка принципово відрізняється від цілі традиційної школи — підготувати дитину до виконання певних функцій в суспільному житті. Своєрідність цілі розвиваючого навчання визначає особли-

гості його змісту, методів, форм учбового спілкування, а також параметри і критерії успішності навчання.

Учень може приймати участь у навчальному процесі як суб'єкт лише в тому випадку, коли він здатен самостійно знаходити способи розв'язання виникаючих перед ним задач. Для цього необхідно розпочинати навчання не із засвоєння способів розв'язання різноманітних часткових задач (що характерне для традиційної школи), а й оволодіння загальним принципом розв'язання задач певного класу. Оволодіти цим принципом учіння можна лише за умови усвідомлення його об'єктивної основи, тобто тих внутрішніх властивостей і відношень об'єкту дії, які визначають закономірність його функціонування і перетворення і які складають зміст наукового поняття про даний предмет. Система наукових понять як передумова і основа самостійного визначення яспособів розв'язання задач певного класу є основним компонентом змісту розвиваючого навчання.

На відміну від конкретного способу розв'язання часткової задачі оволодіння загальним принципом побудови дії не може бути з забезпечене шляхом його демонстрації і пояснення. Для того, щоб загальний принцип був усвідомлений саме в цій своїй якості, учневі необхідно сконструювати його в процесі виявлення, аналізу і змістовного узагальнення умов задачі (перш за все — властивостей об'єкта дії) і їх фіксації в формі поняття. Або іншими словами — учень повинен відтворити основні моменти наукового дослідження. За висловом В. В. Давидова, необхідність організації і розгортання «квазидослідницької» діяльності учнів визначає своєрідність методів розвиваючого навчання.

Необхідною умовою будь-якого дослідження є критичне співставлення його результатів і методів з методами і результатами інших дослідників. Це повністю відноситься до навчального «квазидослідження», яке може бути успішним лише за умови, що воно здійснюється у формі колективного навчального діалогу, в процесі якого відбувається «обмін діяльніями» (О. М. Леонтьев) між його учасниками. Організувати, спрямувати і підтримати цей діалог — одна з найважливіших задач вчителя. Але треба мати на увазі, що вчитель виступає рівноправним учасником навчального діалогу: його пропозиції, думки, оцінки відкриті для критики такою ж мірою, як і висловлювання інших учасників діалогу. Таким чином, розвиваюче навчання спирається на колективно-розподільну активність учнів і вчителя, а не на індивідуальну активність кожного окремого

учня, яка авторитарно спрямовується вчителем (що характерно для традиційного навчання).

Якщо названі вимоги до змісту, методів і організації навчання реалізовані, завдання на пошук принципів побудови певної дії (тобто на аналіз і змістовне узагальнення властивостей відповідного об'єкту) набуває для учня смислу задачі на зміну самого себе, тобто учбової задачі. В процесі розв'язання системи таких задач формуються всі компоненти учбової діяльності і механізми її регуляції.

Можливість самореалізації в процесі розв'язання учбової задачі породжує зацікавленість учня в її успішному розв'язанні. По мірі того, як можливості самостійно розв'язувати задачі розширюються, цей інтерес набуває узагальненого і стійкого характеру, виступаючи важливим мотивом учіння. Це засвідчує про формування у школярів потреби змінити себе, яка визначає стійке і все зростаюче бажання, прагнення вчитись.

Розв'язання учбової задачі виступає, як цілісний акт діяльності, в середині якого виділяються відносно самостійні учбові дії, спрямовані на досягнення проміжних цілей. Зіткнувшись з неможливістю розв'язати задачу, учень повинен перш за все переконатись в тому, що причина утруднень полягає в недостатності наявних у нього способів дії або відповідних знань. Така рефлексивна оцінка ситуації є передумовою її аналізу, спрямованого на виявлення тих умов, якими викликана непридатність раніше засвоєних способів дії і необхідність їх перебудови або заміни новими. Результатом цього аналізу є постановка задачі на пошук способу дії, що відповідає новим умовам задачі, тобто визначення навчальної цілі.

Одночасно з метою намічається і попередній план її досягнення, центральним моментом якого є гіпотеза відносно обумовленості невідомого способу дії якимись раніше не врахованими властивостями (відношеннями) предмету. Виявлення цих властивостей вимагає здійснення низки проб практичного або мисленого перетворення предмету. Для того, щоб мати можливість встановити зв'язок між виділеними властивостями предмету і можливими способами його перетворення, необхідно перейти від дій з предметом до дій з його моделлю, яка фіксує виділені властивості в «чистому вигляді», тобто в абстрактній формі, що й дозволяє прослідкувати їх зв'язок із способами перетворення об'єкту. Таке «простежування» складає зміст наукового аналізу, в результаті якого встановлюються і способи його перетворення. Це змістовне узагальнення властивостей об'єкту й складає зміст відповідного наукового поняття, носі-

єм якого з одного боку є модель предмету, а з другого — загальний спосіб його перетворення (а не словесне визначення поняття, як буває при традиційному навчанні).

Встановлення відповідності (або невідповідності) одержаного поняття наміченій цілі (вимогам учбової задачі) передбачає здійснення розгорнутого рефлексивного контролю виконуваного акту учбової діяльності, спираючись на результати якого учень може критично оцінити свою готовність розв'язувати нові задачі даного класу.

Узагальнення і засвоєння способів здійснення вказаних учбових дій означає, що учень оволодів умінням навчатися, що в поєднанні з потребою навчання знаменує остаточне перетворення його в суб'єкт учбової діяльності.

У процесі формування учбової діяльності відбувається інтенсивний розвиток тих якостей учня, які характеризують його як суб'єкта діяльності і особистість. Перш за все, це стосується мислення і спеціальних здібностей (математичних, хімічних, музичних тощо).

Необхідність засвоєння принципово нового типу знань — наукових понять — з необхідністю приводить до того, що в школі на зміну характерному для дошкільника емпіричному мисленню, що спирається на власний практичний досвід, і життєві уявлення, приходить логічне мислення поняттями. Разом з тим, при відсутності спеціально організованої роботи по аналізу і узагальненню змісту понять, мислення, частіше за все, виявляється орієнтованим на його окремі ознаки, зафіксовані в словесному визначенні. Можливості такого мислення обмежені виділенням в предметі його окремих властивостей (частіше це зовнішні ознаки, які доступні для безпосереднього сприймання) і їх узагальненням на підставі порівняння. Спираючись на формально-логічне мислення, учень отримує можливість розв'язувати нескладні задачі класифікаційного типу, будувати дії відповідно до заданих правил, але виявляється безпорадним в ситуації, яка вимагає розв'язання нетипової задачі, нового способу дії. Якщо в подальшому спосіб роботи з поняттями кардинально не змінюється, то відбувається інтенсифікація формування такого типу мислення, яке характеризується догматизмом, некритичністю, несприйняттям нового.

Принципово по-іншому розвивається логічне мислення учня в процесі розв'язання учбових задач, що вимагають виявлення об'єктивних підстав способів здійснення певних дій з предметом. Конструювання в процесі розв'язання цієї задачі моделі, що відображає особливості предмету і можливості його перетворення, дозволяє зафіксувати не зміст наукового поняття, а спо-

соби побудови такої моделі. Поняття виявляються способами змістовного аналізу і узагальнення властивостей і відношень предмета. Будучи освоєними і перенесеними у внутрішній план, вони стають операціями теоретичного мислення, спираючись на яке учень отримує можливість самостійно знаходити способи розв'язання різноманітних практичних і пізнавальних задач.

Встановлюючи обумовленість способів дії з предметом, його об'єктивними властивостями, учень виявляється в змозі не тільки будувати різноманітні дії, а й здійснювати їх рефлексивний контроль, тобто встановлювати відповідність способів своєї дії об'єктивним властивостям предмета і умовам задачі. Так на основі теоретичного мислення формується інтелект, що забезпечує правильне розуміння дійсності, спираючись на яке, учень отримує можливість розумно, тобто з урахуванням об'єктивних обставин і своїх можливостей, будувати свою поведінку, критично оцінювати результати і способи власної діяльності.

Засвоєння системи наукових понять як основи власної діяльності обумовлює кардинальну і інтенсивну перебудову свідомості. Змінюється сама картина світу в свідомості: звільняючись від елементів суб'єктивізму і випадковості, вона стає дедалі більш точною і цілісною, що відбиває об'єктивні властивості речей в їх взаємозв'язку. По мірі засвоєння нових понять картина світу не тільки розширюється, але й безперервно перебудовується, переосмислюється. Істотно підсилюється регулююча функція свідомості. Усвідомивши об'єктивну обумовленість способів своєї діяльності, учень намагається будувати її у відповідності з новими уявленнями про оточуючий світ.

В умовах традиційного навчання, як і в повсякденному житті, розвиток здібностей є справою випадку. У навчанні, спрямованому на формування змістовного аналізу і узагальнення, розвиток відповідних спеціальних здібностей (наприклад, лінгвістичних), перетворюється у закономірний процес, хід і результати якого можуть в значній мірі регулюватись за рахунок планомірної перебудови системи учбових задач і умов їх розв'язання.

Викладене вище бачення сутності розвиваючого навчання дозволяє намітити підходи до побудови технології вивчення учбового предмету, який за своїм змістом буде адекватний змісту учбової діяльності, а логіка розгортання цього змісту буде відповідати умовам формування учбової діяльності.

Уже в XVII ст. завдяки працям Я. А. Каменського стало зрозумілим, що догматичне навчання має надзвичайно низьку ефективність. Заучування напам'ять слово в слово було ос-

новою учіння, і тому бездарні учні, але з доброю пам'яттю, виходили на перші місця.

На зміну догматичному навчання прийшло пояснювально-ілюстративне навчання з відомим афоризмом: «Краще один раз побачити, ніж сто разів почути». Але й воно виявилось неоптимальним і поступово витісняється навчанням, суть якого виражається в словах: «Краще один раз виконати дію самому, ніж сто разів побачити, як вона виконується іншими». Задача викладача полягає в тому, що саме на таких підходах організувати навчальний процес. Ефективність навчання пов'язана з організацією структури учіння, змістом, методами, формами діяльності. І тому цілком природно, що існують різні концепції навчання, тобто різні системи поглядів на процес навчання. Свідома орієнтація вчителя на психологічну і дидактичну концепцію визначає вибір відповідної технології навчання.

Технологія розвиваючого навчання дає чітке уявлення про майбутні результати учіння, вказує основні етапи та можливі способи досягнення цих результатів як проміжних, так і підсумкових, допомагає усвідомити невичерпність пізнавальних можливостей учнів, відкриває вихід у нову якість праці і відносин.

Перше, що ми сьогодні повинні зробити — це оцінити в належній мірі технологію розвиваючого навчання як розворот освітньої діяльності до особистості учня. Ця технологія, створюючи умови для розвитку творчого потенціалу особистості, виступає як необхідна реакція на загальний потяг до гуманізації й гуманізації освіти.

В умовах розвиваючого навчання активність учнів піднімається на якісно новий рівень. Її джерелом стають не зовнішні вимоги, а власні пізнавальні мотиви, що поступово перетворюються в самостійну потребу в освіті і самоосвіті. Її об'єктом стає все ширше коло наукових знань, а знаряддям — досконаліші способи засвоєння знань і пов'язаних з ними узагальнених способів пізнавальної діяльності. Її кінцевим результатом є все більш розвинена особистість самого учня, що завдяки цій активності збагачується все новим і новим досвідом.