

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗОВАНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В роботі дається дефініція поняття організованості в учебно-познавчальній діяльності», в'ясняється його соотношення с поняттями самостоятельности, научної організації труда, самодисципліни, культури умственого труда. Обосновується неразривная связь между організованістю и учебно-познавчальною діяльністю и доказывается, что методы и приемы формирования указанного качества зависят от типа учебно-познавчальною діяльності. В'ясняються особенности учебно-познавчальною діяльності старшекласників и разрабатываются критерии определения уровня их організованости в разных типах учебно-познавчальною діяльності. Определение критериев основывается на когнитивной и регуляторной составляющих позиции субъекта учения.

Formation of Pupils' Organization in the Process of their Science Researching Activity. The definition of the conception of the organization in science – researching activity is given. Its relations with the conceptions of self – organization; scientific approach to work and culture of mental activity are substantiated. Inseparable ties of organization and science – researching activity are founded, it is also proved that the methods and means of formation of the quality mentioned depend on the type of academic activity. The peculiarities of science – researching activity of the senior pupils are found out, the criteria of the definitions of the level of organization in different types of science – researching activity are developed. The definitions of criteria are based on the cognitive and regulating components of the position of the subject of learning.

Проблема формування організованості суб'єкта в навчанні є однією з пріоритетних на сучасному етапі розвитку школи, що зумовлено багатьма факторами. Зокрема, значне збільшення обсягу інформації робить неможливим передачу всіх знань учням. Треба шукати такі шляхи навчання, які забезпечать здатність особистості до самостійного отримання знань, систематичної самоосвіти. Умови суспільного життя вимагають комплексу знань та умінь, які б дозволяли швидко орієнтуватися не тільки у змісті інформації, а й у способах розв'язання завдань, які можуть постати. Іншими словами, життєвий успіх особистості залежить не тільки від наявності знань, ерудиції, а й від того, наскільки раціональною, організованою є її діяльність. М.Ф.Головатий зазначає: "Навчання – це тяжкий труд, як і будь-який інший. Недостатньо одного бажання вчитися, інтересу до навчання... Необхідно ще й мати певні навички, знати прийоми, які дозволяють найбільш продуктивно вчитися" [1,3]. І з цим важко не погодитися.

Звертаючи увагу на важливість організованості суб'єкта в

навчально-пізнавальній діяльності, зазначимо, що в науковій літературі ця проблема ще не знайшла достатнього висвітлення – окремі її складові аналізувалися лише принагідно, в процесі розробки проблеми самостійності учнів у навчанні. Але самостійність і організованість – не одне й те ж саме, оскільки ефективність самостійної роботи суб'єкта залежить перш за все від того, наскільки організовано є його робота [В.Г.Кремень, В.І.Бондар, А.М.Бойко, І.А.Зязюн, В.І.Євдокимов, О.Я.Савченко, І.Д.Бех, В.І.Лозова, В.П.Беспалько, В.В.Давидов, Ю.К.Бабанський та ін.].

Незважаючи на те, що вченими зверталася увага на необхідність зміни акцентів у навчальній діяльності, де учень має розглядатися як суб'єкт, який з допомогою вчителя має навчитися і сформувати в собі потребу навчатися все життя [1; 4]. Формування організованості в навчальній діяльності залишається нагальною проблемою педагогіки, у зв'язку з цим у статті було поставлено завдання – проаналізувати погляди науковців на цю проблему, проілюструвати можливі підходи до формування організованості учнів, окреслити перспективи подальшої роботи щодо оптимізації навчально-пізнавальної діяльності. Результати вивчення відповідної психолого-педагогічної літератури показують, що для більш глибоко дослідження цієї проблеми створені, глибоко і всебічно вивчені особливості організації навчального процесу, у якому розмежовуються поняття навчання та учіння (перше з них означає процес, який здійснюється у взаємодії з заданим об'єктом того, хто навчає (вчителя), і того, кого навчають (учня); друге – процес взаємодії з заданим об'єктом суб'єкта навчання); розроблено питання про особливості пізнавальної діяльності, способи її активізації. Дослідження організованості відповідає актуальним напрямкам сучасних педагогічних студій, у тому числі і проблеми суб'єкт-суб'єктного навчання.

Формування організованості у навчально-пізнавальній діяльності пов'язане з досить широким колом питань дидактики. Зупинимось на одному з них, а саме: розкритті залежності умов формування організованості суб'єкта навчання від типу навчальної діяльності. Психологічні аспекти такого аналізу мають психологічне обґрунтування: в роботах С.Л.Рубінштейна, П.Я.Гальперіна,

Н.Ф.Талізної, І.І.Лясова, українські та інших вчених. Як справедливо зазначає

І.І.Лясов, "...більш повний і завершений опис навчання як діяльності є не тільки дослідницьким завданням, а й важливою умовою розв'язання практичного завдання – формування вміння вчитися". [4,130].

Розгляд цього питання зумовлює перш за все необхідність уточнення понять "навчальна діяльність", "організованість суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності" та "типи навчальної діяльності". Оскільки навчальна діяльність може бути пов'язана з оволодінням

досить широким колом умінь та навичок (якто: крій та шиття, ремонт та виготовлення предметів побуту тощо), підкреслимо, що оскільки йдеться про навчальну діяльність, спрямовану на засвоєння нової інформації, а також оволодіння уміньми та навичками, необхідними для її застосування під час розв'язання практичних завдань, то точніше буде називати її навчально-пізнавальною.

Термін "організованість у навчально-пізнавальній діяльності" інтерпретується як володіння суб'єктом навчання способами навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують вибір оптимального варіанту розв'язання навчального завдання і максимальний ефект процесу навчання.

Пошуки відповіді на питання, поставлене в роботі в залежності від умов формування організованості суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності, від типу діяльності – доцільно вести, спираючись на дослідження в галузі дидактики взагалі і проблеми структури навчального процесу, зокрема.

На жаль, незважаючи на те, що в літературі представлена значна кількість наукових робіт даного спрямування, окремі його аспекти ще не отримали однозначної інтерпретації. Так, коли йдеться про визначення родового статусу поняття "навчальна діяльність" як процесу, погляди вчених збігаються, але щодо питання про цільову його спрямованість існують розбіжності. Водночас, ще з доби Я.А.Коменського, існувало багато різних концепцій навчання, але всі вони базувалися на одному з двох підходів до інтерпретації сутності навчання, а саме: навчання – це набуття знань, умінь та навичок на відміну від розвитку – набуття логічних прийомів мислення та творчих умінь; навчання – це оволодіння не тільки знаннями, уміньми та навичками, а й логічними та творчими операціями. Дотримуючись останньої точки зору, обґрунтуємо свою позицію. Якщо розглядати процес набуття знань як їх фіксацію та відтворення, відокремивши від нього осмислення, то слід погодитися з протилежною позицією. Але навряд чи таке вилучення буде правомірним. Фіксація та відтворення знань у свідомості людини не може відбуватися без актуалізації попереднього досвіду індивіда, його попередніх суб'єктивних уявлень про відповідний фрагмент дійсності. Навіть сприйняття окремого слова збуджує у свідомості людини комплекс знань про відповідну реалію та її логічні й асоціативні зв'язки. Якщо ж йдеться про певний обсяг інформації, то очевидно, що її сприймання не можна ототожнювати з появою літер на чистому аркуші паперу. Попередній досвід та індивідуальні особливості суб'єкта навчання зумовлюють той чи інший ступінь осмислення сприйнятої інформації, збудження логічних та асоціативних зв'язків між новим і тим, що відомо до моменту сприйняття. Але навіть часткове осмислення базується на логічних та творчих прийомах пізнавальної діяльності – порівнянні,

аналізі, синтезі, аналогії тощо. Відторгнення інформації від засобів її сприйняття можливе лише в абстракції з метою наукового аналізу. Ось чому саме другий підхід до визначення суті навчальної діяльності виглядає більш переконливим. Але подане в першому підході розмежування може слугувати критерієм для визначення різних типів та видів діяльності у структурі навчання. Розглядаючи питання про формування організованості суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності, не можна ігнорувати відмінностей між типами цієї діяльності: спрямованістю на набуття знань чи на розвиток логічних операцій. У цьому разі взаємозв'язок між указаними типами діяльності не заперечується, а лише змінюються акценти роботи – провідною стає або робота із сприйняття інформації, або робота актуалізації логічних операцій. У останньому типі діяльності теж набуваються знання, але головним є не стільки їх зміст, стільки операції їх пошуку. Розгляньмо докладніше кожен із типів діяльності.

Навчальну діяльність, спрямовану на набуття знань, що подаються як фрагмент підготовленої до сприйняття інформації, називають репродуктивною, відмежовуючи її від творчої, пов'язаної із самостійним пошуком та розв'язанням завдань. На наш погляд, цей термін не досить точно відображає специфіку означуваного ним типу діяльності. Репродукція як копіювання знань, пасивне сприйняття і відтворення не може ідентифікуватися порівняно з набуттям знань. Набути знання – це не лише уміти їх відтворювати, а й розуміти зв'язки та причинно-наслідкові відношення між компонентами інформаційного фрагменту, усвідомлювати перспективу їх застосування та причини й чинники їх встановлення. Діяльність такого типу точніше було б назвати рецептивно-осмислювальною, розглядаючи репродукцію як її іманентно властивий елемент. Виходячи з таких міркувань, формування організованості слід розглядати на двох етапах: на етапі рецепції і на етапі осмислення.

Розглядаючи питання про структуру навчання, І.І.Львов обґрунтовує тезу про наявність у ній двох макрокомпонентів: 1) отримання знань для засвоєння про об'єкт та дії з ним; 2) відпрацювання, освоєння знань та дій [4,76]. На думку цього автора, всі існуючі концепції структури навчання в цілому репрезентують два наведені макрокомпоненти [77]. Характеризуючи перший, учений підкреслює, що він відповідає структурі пізнання взагалі, яке в цілому зводиться до відтворення явища, визначення його сутності та пояснення [4,100]. Ще раніше подібну думку висловлювали С.Л.Рубінштейн [3] та В.В.Давидов [2]. С.Л.Рубінштейн звернув увагу на операції пізнання: аналіз, синтез, порівняння, абстракцію, узагальнення, висновки від загального до часткового та від часткового до загального. В.В.Давидов обґрунтував положення про складові аналізу: рефлексію, моделювання, перетворення об'єкта з виходом за межі чуттєвих уявлень [2,320]. Логічно припустити, що формування організованості можливе

за умови не лише оволодіння названими вище операціями, а й уміння визначати, яка з них є адекватною поставленій навчальній меті. Інакше кажучи, важливою умовою формування організованості є врахування структури процесу пізнання. Інші умови зумовлюються конкретним видом діяльності в межах зазначеного типу. Розглянемо це питання з урахуванням мети діяльності.

Метою рецептивно-осмислювальної навчально-пізнавальної діяльності є засвоєння поданої інформації з орієнтацією на її практичне використання. Формуванню організованості будуть сприяти ті умови, за яких забезпечується повнота сприйняття інформації, осмислення зв'язків між її фрагментами, систематизація, усвідомлення напрямів практичного використання знань. Це зумовлює необхідність формування таких умінь:

- 1) уміння повноцінно сприймати інформацію з будь-яких джерел (етап рецепції);
- 2) уміння встановлювати зв'язки між наявними знаннями та тими, що сприймаються (етап осмислення);
- 3) уміння встановлювати зв'язки між теоретичною інформацією та практичною діяльністю (етап освоєння).

Наведені вміння мають формуватися не окремо, а в комплексі. Проектуючи викладені думки на поставлену проблему, назвемо види роботи, які будуть сприяти формуванню організованості:

- робота над удосконаленням навичок аудіювання;
- робота над формуванням навичок опрацювання літературних джерел;
- робота над формуванням уміння встановлювати зв'язок між існуючими знаннями й новими;
- робота над формуванням уміння встановлювати зв'язок між знаннями та їх практичним використанням.

Звернемо увагу ще на один аспект діяльності, який теж можна віднести до умов, що забезпечують формування організованості. Він пов'язаний із таким рівнем осмислення інформації, який дозволяє вербалізувати знання у змодельованій комунікативній ситуації. Як відомо, здатність репрезентувати знання в мовленні свідчить про високий рівень їх засвоєння, а підготовка до мовленнєвої репрезентації знань сприяє їх упорядкуванню [О.О.Леонтьєв]. Виходячи з цього, додамо до переліку видів роботи ще один: робота над формуванням умінь та навичок мовленнєвої репрезентації знань.

Розглянемо питання про умови формування організованості суб'єкта в процесі іншого типу навчально-пізнавальної діяльності, зорієнтованого на набуття логічних прийомів мислення та творчих умінь. Цю діяльність називають продуктивною, творчою, відзначаючи, що вона пов'язана з організацією проблемно-пошукового навчання. Відштовхуючись від тези

про зв'язок структури навчальної діяльності з умовами формування організованості, наведемо класичну структуру проблемно-пошукового навчання. Вона включає такі етапи:

- 1) створення проблемної ситуації;
- 2) формулювання гіпотези;
- 3) перевірка результату та систематизація отриманої інформації.

Проектуючи подану схему на аспект діяльності суб'єкта, змоделюємо послідовність його дій:

- усвідомлення сутності проблеми;
- пошуки напрямів її розв'язання: виділення питань, які мають бути розв'язаними;
- формулювання гіпотез і пошуки способів їх перевірки;
- перевірка гіпотез;
- систематизація отриманої інформації.

Метою творчої проблемно-пошукової діяльності є набуття знань у процесі розв'язання проблеми. Засоби, які мають бути використані суб'єктом навчання, сприяють розвитку мислення, оволодінню логічними операціями. З іншого боку, рівень володіння логічними операціями є передбачуваний наслідок їх вправного використання суб'єктом навчання. То ж у даному разі для формування організованості необхідні такі умови, за яких учні будуть поставлені перед необхідністю оволодіння логічними операціями і вмінням їх варіювати. Конкретизуємо перелік умов стосовно кожного етапу.

1-й етап:

- уміння виокремити відомі й невідомі елементи інформації;
- уміння точно сформулювати питання, яке потребує відповіді.

2-й етап:

- уміння виділити головне й підпорядковане йому, головне й другорядне;
- уміння співвідносити питання і напрями пошуку відповіді на нього;
- уміння знаходити необхідні джерела інформації для вирішення відповідного питання;
- уміння порівнювати, встановлювати аналогії, логічні та асоціативні зв'язки.

3-й етап:

- уміння точно формулювати гіпотезу;
- уміння спостерігати за явищами, виділяти спільне й відмінне в них;
- уміння класифікувати, не змішуючи різних ознак.

4-й етап:

- уміння оцінювати ймовірність гіпотези;

- уміння співвідносити отримані результати з попереднім досвідом;
- уміння доводити правильність гіпотези.

Для останнього етапу необхідними є уміння пояснювати, узагальнювати, класифікувати і робити висновки.

Формування перерахованих умінь забезпечується такими видами роботи:

- 1) робота над запропонованими питаннями з метою розмежування відомої і невідомої інформації;
- 2) формулювання питань стосовно невідомої інформації;
- 3) вибір із запропонованих формулювань конкретного;
- 4) встановлення послідовності розв'язання питань, оптимальних для поставлених суперзавдань;
- 5) робота над встановленням аналогій;
- 6) порівняння об'єктів, виділення спільного і особливого;
- 7) визначення ознаки, за якою розкласифіковані об'єкти;
- 8) класифікація об'єктів за поданою ознакою;
- 9) співвіднесення тези і доказів до неї;
- 10) підбір доказів до поданої тези;
- 11) формулювання висновків до поданих фрагментів інформації;
- 12) обґрунтування загальних висновків;
- 13) самоперевірка;
- 14) самооцінка з наступною самокорекцією.

Порівнюючи перелік умов, які забезпечують формування організованості в навчально-пізнавальній діяльності рецептивно-осмислювального типу, і умов стосовно діяльності проблемно-пошукового типу, звернемо увагу на те, що деякі з них повторюються. У зв'язку з цим слід підкреслити їх змістову відмінність. Наприклад, уміння виділити основне й другорядне у рецептивно-осмислювальній діяльності означає, що треба в готовому фрагменті інформації знайти частину, де виражено головне, й частину, в якій виражено підпорядковане головному. Цей же вид роботи у проблемно-пошуковій діяльності передбачає аналіз не фрагменту "готової" інформації, проблеми, що пов'язана з суперечністю, яка постала перед суб'єктом навчання. Спільні елементи в роботі щодо формування організованості в навчально-пізнавальній діяльності лише засвідчують факт зв'язку між різними типами діяльності. Наявність спільних елементів дозволяє змоделювати узагальнену схему навчально-пізнавальних дій, яка слугуватиме в навчальній діяльності будь-якого типу: виділення головного і підпорядкованого йому (наголосимо, йдеться саме про підпорядковане, а не про другорядне); розмежування відомого й невідомого; встановлення логічних та асоціативних зв'язків, узагальнення, висновки, перевірка практикою. Але аналогічні поверховому рівню елементи значно відрізняються на глибинному рівні і залежать від типу та виду навчально-

пізнавальної діяльності, на що необхідно зважувати в процесі формування організованості учнів у навчанні.

Література:

1. Головатий Н.Ф. *Учись учисься*. — К: МАУП, 2000.
2. Давыдов В.В. *Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников*. — М., 1982.
3. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. — М., 1983.
4. Ильясов И.И. *Структура процесса учения*. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986

Г.М.Кляцька

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ

В статье рассматриваются возможности диалогического обучения в повышении результативности учебно-познавательной деятельности учащихся, а также определяются причины возникновения у учителей трудностей перехода от монолога к диалогу.

The article deals with the possibilities of a teaching dialogue in improving the results of training-cognitive activity, the reasons of appearing teachers' difficulties of moving from monologue to dialogue are defined.

Сучасний період розвитку суспільства потребує від загальноосвітніх закладів всебічно розвинутої особистості учнів. Школа повинна розвивати розумові здібності учнів, їхні вміння та навички самостійного оволодіння наукою та практикою. У Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" визначені основні шляхи реформування освіти, її демократизація, гуманізація та гуманітаризація. Особлива увага приділяється розвитку індивідуальних здібностей і талантів учнів, створенню умов їх реалізації. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" говориться про необхідність модернізації системи освіти. Забезпечення можливості отримання якісної освіти відповідно до новітніх досягнень науки, культури та соціальної практики. Згідно цього проекту, однією з головних цілей освіти є створення умов щодо розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формування поколінь, здібних навчатися протягом всього життя. Школа, у свою чергу, зобов'язується забезпечити якісну освіту відповідно до здібностей навчасних, під час організації навчального процесу максимально активізувати інтелектуальні, моральні та духовні сили учнів, створити необхідні умови для розвитку творчої індивідуальності їхньої особистості. У зв'язку з цим важливого значення набувають питання використання та реалізації діалогічних форм взаємодії вчителя та учнів, завдяки яким забезпечується активний процес розумової діяльності вчителя та учнів,