

Стаття опублікована

Міхно О. Психолого-педагогічні засади дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури. Українська література в загальноосвітній школі. - 2006. - №8. - С. 12-16.

Анотація: У традиційній дидактиці процес навчання подається як формування знань, умінь і навичок учнів. Однак більш адекватним уявленням про освітній процес, на думку автора, слід вважати інтерпретацію його як процесу засвоєння учнями різних видів діяльності. Дослідницька діяльність - особливий вид діяльності, що породжується у результаті функціонування механізму пошукової активності і будується на основі її дослідницької поведінки. Проаналізовано структуру дослідницької діяльності (ДД) старшокласників у процесі вивчення української, виділяючи компоненти ДД: суб'єкти ДД, їхні потреби і мотиви, мету, об'єкти ДД, використовувані засоби, процес ДД і його результати.

Ключові слова: українська література, методика, дослідницька діяльність, структура дослідницької діяльності.

Mikhno Oleksandr . Psychological and pedagogical bases of research activity of senior pupils in the process of studying Ukrainian literature

In traditional didactics, the learning process is presented as the formation of knowledge, skills and abilities of students. However, according to the author, more adequate representations of the educational process, it should be considered an interpretation of it as a process of assimilation by students of various activities. Research activity - a special kind of activity that is generated as a result of functioning of the mechanism of search activity and is based on its research behavior. The structure of research activity (RA) of senior pupils in the process of studying Ukrainian literature is analyzed, distinguishing the components of RA: subjects of RA, their needs and motives, purpose, objects of RA, means used, RA process and its results.

Key words: Ukrainian literature, methodology, research activity, structure of research activity.

Психолого-педагогічні засади дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури

О. Міхно

Розв'язання проблеми організації дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури неможливе без психологічного підґрунтя засвоєння знань і формування навичок, їхнього розвитку, основні принципи якого передбачає сучасна дидактика, яка постійно розвивається.

Основою реалізації цього питання в психолого-педагогічному аспекті є концепція сучасної філософії про людину як носія сукупності суспільних відносин, відтак — як суб'єкта діяльності, пізнання і спілкування.

У традиційній дидактиці процес навчання подається як формування знань, умінь і навичок учнів. Пояснюється це тим, що зазначені якості легко піддаються контролю зовнішньо вираженими атрибутами навчання — тестами, контрольними роботами, усними відповідями [24]. Однак більш адекватним уявленням про освітній процес, на нашу думку, слід вважати інтерпретацію його як процесу засвоєння учнями різних видів діяльності. Діяльність — більш

широке поняття, оскільки крім знань, умінь і навичок припускає мотиваційний, оцінний та інші аспекти навчання.

Діяльнісний підхід складає вихідну методологічну установку теорії навчання. Різноманітні аспекти цього підходу розроблені у дослідженнях психологів і педагогів Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Н. Волошиної, В. Шадрікова, П. Підкасистого, Г. Щедровицького, Г. Щукіної, Н. Талізіної та ін.[2;5;13;3;19;7;21;22;15]. Із цих досліджень випливають такі положення:

- у діяльності не лише проявляються здібності тих, хто навчається, але в ній вони і створюються;
- під час організації певного виду освітньої діяльності учнів формуються відповідні до цього виду здібності і якості особистості.

Діяльнісний підхід потребує певної форми організації, особливого змісту, різноманітних способів роботи та їх послідовності, спеціально підготовленого вчителя, засобів навчання.

Зміст і структура діяльності не розуміються однозначно. У науковому середовищі існують два підходи до аналізу діяльності: психологічний і методологічний. Для нас важливим є психологічний підхід, який базується на працях наукової школи А. Леонтьєва та близьких до неї психологічних шкіл [5]. У психологічній теорії діяльність редукується до діяльності індивіда, трактується як його атрибут, тобто вважається, що суб'єкт здійснює діяльність. Освіта з цієї точки зору є системою діяльностей, що змінюють одна одну. Діяльність, на думку А. Леонтьєва, це одиниця життя, опосередкована психічним відображенням, реальна функція якого полягає у тому, що воно орієнтує суб'єкт у предметному світі [5].

Діяльність у цьому випадку — вмотивований процес використання учнем тих чи інших засобів для досягнення власної чи зовнішньо поставленої мети. Тобто виділяються суб'єкт, процес, предмет, умови, способи, результати діяльності.

Діяльність передбачає окремі дії. Процес діяльності починається із постановки мети, далі йде конкретизація завдань, вироблення плану, схем дій, які слід виконати, після чого учень переходить до предметних дій, використовує певні засоби і прийоми, виконує необхідні процедури, порівнює хід і проміжні результати з поставленою метою, вносить корективи у свою подальшу діяльність.

Цей підхід — від діяльності учня з освоєння реальності до внутрішніх особистісних перетворень і від них до засвоєння культурно-історичних досягнень — є ядром освітнього процесу особистісно зорієнтованого типу, органічною складовою якого, на нашу думку, має стати дослідницька діяльність учнів.

Дослідницька діяльність — особливий вид діяльності, що породжується у результаті функціонування механізму пошукової активності і будується на основі її дослідницької поведінки. Але якщо пошукова активність припускає лише пошук в умовах невизначеної ситуації, то дослідницька діяльність містить у собі й аналіз одержуваних результатів (у цьому випадку ми маємо на увазі акт

аналітичного мислення: аналіз, синтез, класифікація й ін.), і оцінку розвитку ситуації, і прогнозування (побудова гіпотез) відповідно до подальшого її еволюціонування, а також моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій. Надалі все це, будучи перевіреним на практиці, виводить пошукову активність на новий рівень, і знову вся схематично описана послідовність повторюється. Більш наочно це представлено на схемі:

Пошукова активність > оцінка > аналіз > програмування розвитку ситуації > дія пошукова активність.

Це, як нескладно помітити, збігається із загальними, основними шляхами наукового пізнання — від живого споглядання до абстрактного мислення й від нього до практики. Цей аспект проблеми ми більш докладно розглянемо нижче. Введення терміну «дослідницька діяльність» потребує визначення наступного, тісно пов'язаного з ним поняття — «дослідницькі здібності». Дослідницькі здібності логічно кваліфікувати відповідно до традицій вітчизняної психології як індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення дослідницької діяльності. Вони, як і всі інші здібності, мають у своїй основі дві складові: біологічну (генотипну) і середовищну. Сполучення особливих генотипних і середовищних факторів породжує внутрішнє, психічне утворення, яке називають «дослідницькими здібностями». Дослідницькі здібності виявляються у глибині, міцності оволодіння способами і прийомами дослідницької діяльності, але не зводяться до них. Причому дуже важливо розуміти, що мова йде і про саме прагнення до пошуку, і про здатність оцінювати (обробляти) його результати, і про вміння будувати свою подальшу поведінку в умовах ситуації, що розвивається, спираючись на них.

Так, наприклад, зазвичай у психологічних дослідженнях при визначенні рівня розвитку дослідницької поведінки людини виявляється й піддається кількісній оцінці лише здатність одержувати максимум інформації від об'єкту шляхом нерегламентованої взаємодії з ним. Це цілком припустимо при оцінці ступеня виразності пошукової активності, але при визначенні рівня розвитку дослідницьких здібностей потрібен принципово інший підхід. Крім прагнення й уміння здобувати максимум інформації в умовах нерегламентованої взаємодії із предметом, обов'язково потрібно оцінювати й здатності до сприйняття та опрацювання інформації, яка надходить у процесі дослідження. Тобто, оцінюючи рівень розвитку дослідницьких здібностей, ми не можемо обмежитися оцінкою ступеня виразності пошукової активності, важливо й те, наскільки індивід здатний сприймати й засвоювати досвід, отриманий ним у ході дослідницької поведінки, наскільки він здатний використовувати цей досвід надалі — у процесі розвитку ситуації.

Структуру дослідницької діяльності (ДД) старшокласників у процесі вивчення української літератури ми будемо аналізувати відповідно до діяльнісного підходу, виділяючи наступні компоненти ДД: суб'єкти ДД, їхні потреби і мотиви, мету, об'єкти ДД, використовувані засоби, процес ДД і його результати.

1. Суб'єкт ДД.

Суб'єктом ДД може бути як окремих учень, так і група школярів, що спільно досліджують об'єкт. Наприклад, двоє старшокласників домовляються між собою, розподіляють цілі і засоби, стратегії, які використовують для спільного дослідження, і т.п. [14;26;25;28;33].

2. Потребо-мотиваційна основа ДД.

Вище вже зазначалося, що мотиваційною основою ДД є допитливість, потреба у нових враженнях і знаннях, пізнавальна активність. Сюди насамперед слід віднести «безкорисливу» пізнавальну активність, спрямованість на пізнання. Однак ця безкорислива пізнавальна спрямованість, дослідження із чистого інтересу позитивно позначається на виконанні практичних завдань, які виникають пізніше. [9].

До другої групи мотивів ДД належать навчальні, пов'язані зі спрямованістю суб'єкта не на розв'язання пізнавальних або конкретних практичних проблем, а на набуття досвіду.

Які фактори під час взаємодії суб'єкта із зовнішнім середовищем «запускають» мотивацію ДД і викликають саме ДД? Як підкреслюється у всіх дослідженнях ДД, основна причина, що викликає дослідницьку діяльність — це суб'єктивна невизначеність: невизначеність об'єкта, ситуації тощо. Функція ДД — зменшення цієї суб'єктивної невизначеності шляхом пошуку інформації із зовнішніх джерел. Основні фактори, пов'язані з невизначеністю: 1) новизна; 2) складність; 3) когнітивний конфлікт при невідповідності або протиріччі частин інформації [32].

Прагнення до новизни є універсальним. Однак існує й протилежне прагнення — до відтворення, повторення вже відомого: відомих ситуацій, способів дій тощо. Це сприяє міцнішому засвоєнню матеріалу.

Відомо, що надмірна новизна може викликати занепокоєння і страх як у дітей, так і у дорослих. Ця реакція стосовно нового вироблена еволюцією й глибоко виправдана, оскільки новий невідомий об'єкт може виявитися небезпечним.

Ступінь суб'єктивної новизни об'єкту або ситуації може бути оцінений за ступенем реакції подиву [30].

Н. Поддьяков [9] показує, що рушійною силою пізнавального й особистісного саморозвитку школярів є фундаментальна потреба учнів не тільки в нових зовнішніх враженнях, але й у відновленні власних психічних утворень, що відбивають фізичний і соціальний, а також внутрішній психічний світ. Це самовідновлення, що має почасти руйнівний характер стосовно вже наявних психічних утворень, викликає дослідницьку активність, спрямовану на пізнання внутрішніх змін, що відбуваються. На вищому рівні це рефлексія власних пізнавальних процесів і їхніх результатів. Але й на проміжних рівнях учень може експериментувати не тільки із зовнішніми об'єктами, а й зі стратегіями, способами їхнього дослідження, винайденими ним правилами тощо. Старшокласник при цьому концентрується саме на способах дослідження, і меншою мірою — на зовнішніх предметах, які служать лише засобом, на яких ці способи можуть бути випробувані. Щодо цього слушне висловлення К. Хатт, хоча й зроблене з іншого приводу, що в ряді випадків

дитина в процесі дослідження шукає відповідь на питання: «Що я можу зробити із цим об'єктом?», а не на питання: «Що цей об'єкт робить?» [29].

Другий фактор, що викликає ДД, — складність. Чим стимул динамічніший, чим більше неправильний або чим більше в ньому перцептивних ознак, тим із більшою ймовірністю він викликає ДД [32].

Для розгортання дослідницької діяльності необхідний оптимальний рівень складності об'єкту. Як занадто прості, так і занадто складні об'єкти сприяють швидкому згасанню пізнавальної активності. Оптимальним є такий рівень складності, що вимагає від індивіда зусиль, але при цьому може бути асимільований, освоєний, зрозумілий [32].

Третій фактор, що викликає ДД, — це когнітивний конфлікт, або суперечливість інформації [32]. Різні фрагменти інформації суперечать один одному, утруднюючи визначення, категоризацію й аналіз. Дослідження спрямоване в цьому випадку на пошуки несуперечливої інтерпретації даних. Когнітивний конфлікт особливо великий, коли самі окремі частини визначаються порівняно легко, але ведуть до протилежних висновків (наприклад, істоту з головою лева й тулубом вівці важко віднести до певної категорії). Коли одна із частин значно домінує, то інформаційний конфлікт менший, і проблема інтерпретації простіша. Як пише Г.Фейн, синій кінь досить незвичайний, але це все-таки кінь [24].

Таким чином, пропонуючи учням матеріал з навмисно суперечливим змістом, можна викликати їхню дослідницьку активність, що приводить до високих пізнавальних досягнень.

3. Цілі ДД.

Аналізуючи мотивації ДД, ми фактично торкнулися й проблеми цілей (пізнавальних, практичних і т.д.) і різних варіантів їхньої супідрядності. Якщо ж говорити про цілі ДД не з точки зору типів мотивації, яким вони підкоряються, а з погляду обсягу й рівня інформації, що здобувається в ході ДД, то ці цілі варіюють від встановлення елементарних, безпосередньо сприйманих характеристик фізичного оточення й емпіричних властивостей вихідних конкретних об'єктів до проникнення в сховані сутності абстрактних об'єктів різних порядків.

4. Об'єкт і предмет ДД.

Взаємозв'язок суб'єкта і об'єкта під час організації дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури має опосередкований характер. Таким посередником, проміжною ланкою слугують ті чи інші конкретні тексти. Отже, об'єктом ДД учнів є українська література як творіння людського духу, виражене за допомогою текстів. Останні — безпосередній предмет ДД учнів. Як зазначав М. Хайдеггер (1889—1976), «експерименту (дослідженню) у природничих науках відповідає у гуманітарних критика джерел» [17], тобто текстів різних видів. У зв'язку з цим підкреслюється важлива роль діалектики об'єкта і суб'єкта: зокрема опосередкованість відображення текстами, «залученість» автора і «вторинного» суб'єкта — інтерпретатора [4].

Проблема текстів у гуманітарних науках була у центрі уваги М. Бахтіна (1895-1975). Він зазначав, що дух, свідомість, мислення людини постає перед дослідником у формі текстів, у мовно-знаковому вигляді. Поза цим соціальне знання неможливе, оскільки людина у своїй специфіці, як вважав М. Бахтін, завжди висловлює себе (говорить), тобто створює текст, який є тією безпосередньою дійсністю думок і переживань, з якої лише і може виходити соціальне пізнання, мислення.

М. Бахтін вважав, що текст (письмовий чи усний) є «первинною даністю» гуманітарних наук: «Текст є тією безпосередньою дійсністю (дійсністю думок і переживань), з якої і можуть виходити ці дисципліни і це мислення. Де немає тексту, там немає і об'єкту для дослідження» [1;299]. «Відтворення тексту суб'єктом (повернення до нього, повторне читання, нове виконання, цитування) є новою неповторною подією у житті тексту ...»[1 ;303]. Іншими словами, робота з текстом — це досить складна дослідницька діяльність. Адже будь-який текст, зокрема і художній,— джерело безлічі його розумінь і тлумачень. І розуміння його автором — лише одне із них: твір містить у собі одночасно кілька (безліч) смислів. Тому розуміння залежить не лише від того смислу, який вклав у нього автор твору, але і від того, який смисл вкладає інтерпретатор. А це означає , що, за словами М. Бахтіна, розуміння може і має бути кращим, воно доповнює текст, носить активний, творчий характер.

5. Засоби ДД.

- Засоби ДД, властиві людині від народження, — її аналізатори. За видом використовуваних аналізаторів розрізняють зорове дослідження, слухове, тактильне тощо.

- Зовнішні засоби ДД — штучні знаряддя, спеціально призначені для більш глибокого й ефективного дослідження об'єкта (наприклад, технічні засоби, комп'ютер).

Крім того, як зовнішні засоби ДД одних суб'єктів можуть виступати інші суб'єкти. Учень може попросити друга дізнатися для нього щось, і той виступить у ролі суб'єкта власної ДД й одночасно «засобу» ДД свого друга.

- Внутрішні психічні засоби ДД: інстинктивні про грами ДД (природжені орієнтовно-дослідницькі реакції), а також те, що є основним для людини — знання різного рівня про ДД: про її цілі, об'єкти, засоби, стратегії і можливі результати. На вищому рівні це, з одного боку, система відрефлексованих загальнонаукових уявлень про дослідницьку діяльність, наявних на даний момент часу, а з іншого боку — унікальні творчі інтуїції конкретного дослідника в досліджуваній ним галузі.

Особливе значення тут має унікальний досвід дослідницької діяльності конкретної людини.

6. Процес ДД.

У ньому виділяють дві взаємозалежні підсистеми процесів:

- а) підсистема пошуку інформації (підсистема придбання знань про об'єкт); б) підсистема обробки отриманої інформації (підсистема перетворення й використання знань).

Ці дві підсистеми хоча й пов'язані між собою, але водночас відносно незалежні. Їх зв'язок виражається в наступному.

Щоб обробити інформацію, її треба спочатку одержати. Від того, яку інформацію зібрав старшокласник, будуть істотно залежати і процеси її обробки, і висновки із цієї інформації. Можна зібрати несуттєву інформацію, яка, незважаючи на великий обсяг, не дозволить зробити змістовні висновки. Або можна зібрати тільки частину істотної інформації, тоді інше доведеться компенсувати процесами її більш глибокої обробки.

У свою чергу, процес збору інформації визначається результатами обробки попередньої інформації. Саме вона спрямовує процес пошуку нової інформації. Гіпотеза про те, що і як досліджувати далі, будується на основі вже знайденого й осмисленого.

Із цієї точки зору важливим є питання психології сприймання художнього твору. Тут наперед виходить «Я» читача, його індивідуальні уявлення. Розподіляють психологію сприймання художнього твору на два відгалуження. В одному розглядають несвідоме, автоматичне сприйняття (перцепція) тексту, яке простежується у дітей, підлітків, малоосвічених читачів, а також при першому прочитанні твору людьми різних культурних рівнів. В іншому — уважне, зосереджене читання із залученням уже набутих знань і досвіду та друге й наступні перечитування (аперцепція) [6; 168]. В українському літературознавстві теорію читацького сприйняття вперше спробував розробити О. Потебня. У його баченні процес рецепції складається з двох основних компонентів:

- 1) того, що читач сприймає та пояснює (образ, художній твір загалом);
- 2) тієї сукупності думок та почуттів, яка «обробляє» твір та пояснює його (база уявлень та відчуттів читача).

Аперцепція полягає в осмисленні та доповненні образів тексту уявленнями читача. І, що основне, під час такого осмислення в свідомості реципієнта виникають нові уявлення та думки. Сила аперцепції, її вплив, за О. Потебнею, залежить від низки факторів:

- рівня підготовки до читання певної книги;
- ступеня зосередженості (перерви у читанні, наявності інших вражень, що послаблюють рецепцію);
- емоційного насичення тексту;
- особистого зацікавлення;
- розуміння твору (залежить, зокрема, від виразності висловлюваних у ньому думок) [11; 126-129].

Аперцепція формує трактування художнього образу, причому трактування це у багатьох випадках багатозначне. Варіативність трактування художнього тексту залежить від взаємодії авторського та читацького «Я». Адже ці два «Я» багато в чому подібні, вони задіяні в одному й тому ж процесі, розташовуючись з різних його боків. З одного боку — автор із власних уявлень та почуттів конструє художній образ. З іншого — читач через образ активізує свої уявлення та почуття. В процесі інтерпретації можуть поставати складні

асоціативні плетива з презентованих образом авторських та суто читацьких уявлень; відбуватися явища поглинання одних і домінування інших уявлень.

До проблеми психології читацького сприймання немало влучних і тонких спостережень, які оформлюються у певну систему, додав Іван Франко. У праці «Із секретів поетичної творчості» автор показує, як художній образ з його сконденсованим змістом, символічним значенням та емоційним зворушенням впливає на читача, викликаючи читацьку сугестію. Явище сугестії полягає у зворушенні внутрішньої істоти читача, введенні в неї нового зерна життєвого досвіду, нового переживання і, рівночасно, поєднання цього нового з тим запасом уявлень та досвідів, які є активними або дремають у душі читача [16; т.31, с.46]. Іншими словами, асоціативні ланки образу (асоціація з новим значенням) впливають на ланки уявлень читача і викликають певну ланцюгову реакцію у його свідомості та підсвідомості. Утворені асоціативні об'єднання породжують нові читацькі уявлення, які долучаються до вже існуючої сфери уявлень, стають її органічною частиною.

Проблему читацьких здібностей досліджує наша сучасниця З. О. Шевченко. Вона стверджує, що сприймання художньої літератури як своєї дійсності формує в учнів здатність до співпереживання персонажам, навіть ототожнення читача з кимось із них, що є одним з найважливіших критеріїв високого рівня розвитку емоційного компонента в структурі читацьких здібностей.

При цьому слід зважити ще на одну специфічну особливість читацьких співпереживань. Читач-учень у процесі ознайомлення з художнім текстом може переживати ще не знайомі йому почуття. Завдяки співпереживанню ці нові почуття трансформуються в його суто особистісні і завдяки емоційній пам'яті стають його надбанням, яке згодом перетворюється на переконання. Саме в цьому виявляється здатність художньої літератури та інших видів мистецтва збагнути емоційний світ і досвід людини.

Специфічна особливість читацьких емоцій спонукає учнів до внутрішньої активності, спрямованої на осмислення зображеної у творі дійсності і водночас на оцінку твору в цілому. Оцінний характер читацьких емоцій у процесі аналізу художнього твору має бути провідним при вивченні літератури, адже з ним безпосередньо пов'язаний розвиток інтелектуальних можливостей старшокласників [20;100-111].

Незважаючи на тісний зв'язок, пошук інформації та її обробка — це різні складові процесу пізнання. Тут використовуються різні стратегії і засоби пізнавальної діяльності. І різні люди розрізняються за своїми здібностями шукати й обробляти інформацію. Доведено, що людям (і дорослим, і дітям), які успішно здійснюють пошук, часто важко обробити знайдену інформацію, зрозуміти й осмислити її. Так само деякі з них успішно обробляють знайдену кимось іншим інформацію, але самі погано справляються з пошуком. Інакше кажучи, одні люди поводяться як «теоретики», а інші — як «експериментатори» — з усіма позитивними й негативними наслідками, що звідси випливають [8;23;27;31;34]. Розходження між пошуком інформації та її використанням важливі і мають враховуватися словесником під час організації ДД.

7. Умови ДД:

- а) фізичні умови, що сприяють або заважають ДД;
- б) соціальні умови.

Потрібно особливо підкреслити соціальну обумовленість (у широкому й вузькому розумінні) всіх компонентів людської ДД. На макрорівні суспільство в цілому заохочує одні види ДД і забороняє інші, визначає цілі найбільш важливих досліджень, задає вимоги до результатів і т.д. На індивідуальному рівні у сфері освіти, зокрема у процесі вивчення української літератури, вчитель спрямовує ДД учня, залучає його увагу й заохочує досліджувати визначені предмети (художні тексти). Поступово у процесі ДД учень привласнює вироблені стратегії ДД у різних ситуаціях, опановує тією чи іншою мірою усі компоненти дослідницької діяльності.

Потім він сам стає транслятором, а в деяких випадках і співтворцем цього досвіду.

8. Результати ДД.

Будь-яка діяльність має прямий і побічний продукти, причому усвідомлення побічного результату, який не прогнозувався, має важливе значення для розгортання творчої діяльності [10]. Стосовно ДД ми виділяємо такі прямі і побічні продукти:

а) нова інформація про об'єкти, на яких було спрямовано ДД (прямий продукт);

б) нова інформація про інші об'єкти і про інші властивості об'єкта, що вивчався, які не були предметом дослідження; інформація про те, що спочатку вивчати не передбачалося або про що взагалі нічого не було відомо (побічний продукт ДД). Оскільки ДД розгортається в умовах невизначеності, завжди є імовірність у процесі дослідження наштовхнутися на щось раніше невідоме. Причому воно може виявитися навіть більш цінним, ніж цінність того, що шукали спочатку. Тоді наступна ДД змінить свій напрямок і перемкнеться на ці нові об'єкти, нову інформацію.

Два наступні види результатів, описаних нижче в пунктах в) і г), мають принципове значення для розвитку дослідницької активності в цілому. Вони можуть бути як побічними (якщо суб'єкт не ставив спеціальних цілей досягти цих результатів), так і прямими (якщо до них і прагнув);

в) здобування знань про саму дослідницьку діяльність та її практичний досвід.

У ситуаціях ДД здобуваються знання не тільки про досліджувані об'єкти, але й про саму ДД: про можливі цілі дослідження, про арсенал можливих засобів, про методи й стратегії, їхню порівняльну ефективність у різних ситуаціях, про результати, яких можна очікувати. Ці знання і досвід можуть явно не формулюватися і не усвідомлюватися, а можуть і усвідомлюватися. Тоді процес подальшого здобування знань про саму ДД може здійснюватися рефлексивно;

г) пізнавальний і особистісний розвиток.

Здобування знань у процесі ДД під час вивчення української літератури про об'єкти, а також здобування знань про діяльність із цими об'єктами може

приводити до якісних змін у структурі діяльності й особистості в цілому — тобто до ефекту розвитку. У тому числі, що важливо для нас, суб'єкт (учень) поступово починає усвідомлювати, що дослідницькі здібності й активність — важлива і цінна риса особистості. Дослідницька настанова займає більш високу ієрархічну позицію. Змінюється мотиваційна регуляція, суб'єкт(учень) переходить на наступний, якісно новий рівень цілепокладання. Він також починає використовувати якісно більш складні й ефективні стратегії. Тобто суб'єкт(учень) розвивається в цілому, що зовні проявляється у його здатності ставити й вирішувати якісно нові дослідницькі завдання в різних, більш складних сферах .

На нашу думку, до методу шкільного літературознавчого дослідження можна звертатись лише в тих випадках, коли учні мають уже міцну базу знань та розвинені навички відповідно до характеру їхнього «дослідку». Дослідницький метод дуже близький до пошукового за функціями, назвою, але суттєва різниця між ними полягає в ролі вчителя та характері пізнавальної діяльності учнів. При пошуковому методі учитель не тільки ставить низку запитань або проблему, а й розкриває способи їх розв'язання, вчить збирати матеріали, аналізувати, систематизувати їх. При дослідницькому методі учні застосовують здобуті знання (без цієї умови не можна давати дослідницької роботи) і виявляють при цьому значно більшу самостійність. Основними прийомами, що забезпечують результативність цього методу, є самостійний аналіз творів, які не вивчають за програмою; зіставлення літературного твору з його екранізацією; краєзнавчі дослідження; підготовка доповідей і рефератів; зіставлення та аналіз кількох точок зору на твір, персонажів з мотивацією власної думки.

У процесі дослідницького методу учень повинен виконати всі або більшість стадій пошуку, а саме:

- спостереження фактів, явищ, подій і постановка запитань;
- вміння усвідомити проблему і самостійно сформулювати її;
- висловлення інтуїтивних здогадів, передбачень, формулювання гіпотез;
- добір способів перевірки гіпотез;
- формулювання правила або пояснення;
- організація спеціальних спостережень і дослідів та виконання передбачуваних розв'язків;
- перевірка способів розв'язання гіпотез, їхнє пояснення;
- практичні висновки й остаточне утвердження гіпотези;
- контрольна перевірка окремих етапів дослідження.

Результати дослідницької діяльності учнів можуть бути оформлені у вигляді рефератів на семінарських чи звичайних заняттях, доповідей на конференціях Наукового товариства учнів, письмових робіт, статей до шкільної газети тощо.

У процесі виконання цих робіт учні оволодівають методом літературознавчого дослідження за умови відповідного контролю вчителя.

Дослідницький метод найвищою мірою сприяє розвитку мислення учнів, оволодінню навичками літературознавчого аналізу, забезпечує високий

рівень знань. Саме тому застосування цього методу, організація дослідницької діяльності учнів у процесі вивчення української літератури цілком виправдані.

Література

1. Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основаниям гуманитарных наук. СПб., 2000.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2.: Проблемы общей психологии / Гл. ред. А.В.Запорожец. — М.: Педагогика, 1982.
3. Волошина Н. Й. Наукові основи методики літератури. Посібник для студентів вищих закладів освіти. — К.: Ленвіт, 2002. - 340 с
4. Кохановский В. П. Философские проблемы социально гуманитарных наук (формирование, особенности и методология социального познания): учебное пособие для аспирантов. — Ростов н/Д: «Феникс», 2005. -320 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304с.
6. Пастух Т. Напрями психологічних досліджень у літературознавстві та Іван Франко//Вісник Львів, ун-ту. Серія філологічна 2003 . Вип.32.0.160-173.
7. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теорет.-эксперим. ис-след. — М.: Педагогика, 1980. — 240 с.
8. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. — М., 2000.
9. Поддьяков Н. Н. Закономерности психического развития ребенка. Краснодар: Ун-т «МЭГУ — Краснодар», 1997.
10. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. — М.: Педагогика, 1976.
11. Потебня А. А. Из записок по теории словесности // А. А.Потебня. Эстетика и поэтика.— М., 1976.
12. Ротенберг В.С, Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. — Здоровье. М.: Просвещение, 1989.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. —СПб.: Питер, 2005. — 713 с.
14. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М.: Изд-во «Институт практической психологии, 1996
15. Талызина Н. Ф. Методика составления обучающих программ: Учебное пособие. — М.: Изд-во МГУ, 1980. — 46 с.
16. Франко І. Зібр. тв...:У50т.-К.,1976—1986
17. Хайдеггер М. Время и бытие. — М., 1993.
18. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. — СПб: Питер, 2001. — 544с.
19. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. — М.: Логос, 1996. — 320с.
20. Шевченко З. О. Створити умови для розвитку особистості (Методичні засади організації профільного навчання у 12-річній школі) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2003. — №6.
21. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. — М., 1997.— 656с.
22. Щукина Г. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М.: Педагогика, 1988.
23. Demetriou A., Efklides A., Papadaki M., Papantoniou G., Economou A. Structure and development of causal-experimental thought: From early adolescence to youth // Developmental Psychology. 1993. Vol. 29. N 3. P. 480-497.
24. Fein G.G. Child development. New Jersey, 1978.
25. Forman G. Get a code of my act: the importance of automatic translation for the representational development of children // The genetic epistemologist. Vol. XVI. No. 1,1.
26. Fischer K., Granott N. Beyond one-dimensional change: parallel, concurrent, socially distributed processes in learning and development// Human development. 1995. Vol. 38. R 302-314.

27. Frensch P.A., Funke J. (Eds). Complex problem solving: the European perspective. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1995.
28. Henderson B., & Moore S.G. (1980). Children's responses to objects differing in novelty in relation to level of curiosity and adult behavior. *Child development*, 51(2), 457-465.
29. Hutt C Specific and diversive exploration // *Advances in child development and behaviour* / L.RLipsitt, H.W.Reese (Eds.). NY 1970. Vol. 5. P. 119-180.
30. Keller H., Schneider K., Henderson B. (Eds.) Curiosity and exploration. Berlin: Springer-Verlag, 1994.
31. Klahr D., Fay A.-L, Dunbar K. Heuristics for scientific experimentation: A developmental study // *Cognitive Psychology*. 1993. Vol. 25(1). P. 111-146.
32. Nunnaly J.C., Lemond L.C. Exploratory behaviour and human development // *Advances in child development and behaviour*/ L.RLipsitt, H.W.Reese (Eds.). NY 1973. Vol. 8. P. 59-112.
33. Poddiakov A.N. Preschoolers' acquirement of competences in factor combining and factor interaction // *Developmental tasks*/J. ter Laak, RG. Heymans, A.I. Podol'skij (Eds.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994. P. 173-186.
34. Scholmerich A. The process of consequences of manipulative exploration // Keller H., Schneider K., Henderson B. (Eds.) Curiosity and exploration. Berlin: Springer-Verlag, 1994. P. 241-257.