

Мороз Петро Володимирович
кандидат педагогічних наук,
науковий співробітник
лабораторії суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки АПН України

*Лише для того, хто не звик самотійно
мислити, не існує проблем;
все є само собою зрозумілим лише
тому, чий розум ще бездіє*

С.Л.Рубінштейн

Теоретичні засади розвитку вмінь бачити проблеми на уроках історії

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивним пошуком нового в теорії та практиці. Це зумовлено насамперед тим, що змінилося соціальне замовлення суспільства стосовно школи, а саме – формування творчої особистості, яка, керуючись етичними критеріями, здатна самотійно визначати мету своєї діяльності, планувати її, підбирати соціально-допустимі способи її реалізації, нести відповідальність за результати своєї діяльності та закріплювати їх в індивідуальному досвіді. Іншими словами суспільству потрібна зріла особистість – суб'єкт діяльності; особистість, яка вміє працювати на результат, здатна до певних соціально-значимих досягнень.

Знання, здобуті у процесі репродуктивного навчання, яке ще й досі посідає значне місце у загальноосвітній школі, є малопродуктивними, оскільки вони швидко забуваються і не відіграють істотної ролі у практичній діяльності людини. Це зумовлено тим, що увага та енергія учнів за таких умов концентрується в основному на змісті засвоюваного матеріалу. Між тим, як зазначають науковці, розвиток особистісного потенціалу учня, його самоактуалізація відбувається лише за умови постійного збагачення творчим досвідом у процесі активної пізнавальної діяльності. Творчий потенціал виявляється перш за все в здатності особи підходити до конкретної справи не стандартно, шукати і знаходити найбільш оптимальні шляхи, ефективні методи рішення виникаючих проблем.

Ефективне навчання можливе лише за умови, якщо учень у процесі навчальної діяльності і життєвої практики використовує знання, здобуті ним самим. Такі знання глибше запам'ятовуються, свідомо застосовуються, а стимулом їх поповнення слугує внутрішня мотивація школяра. Отже, необхідно учнів включати в діяльність, яка потребує аналізу, порівняння, оціночних суджень, генерування ідей, висування гіпотез, співробітництва та ін. Це вимагає спеціальної організації навчально-пізнавальної діяльності школярів.

У своєму виступі на загальних зборах АПН України О.Савченко зазначила: "...організовуючи навчальний процес на суб'єкт-суб'єктних і об'єкт-суб'єктних засадах, вчителю необхідно дбайливо і технологічно правильно вирощувати у малюків уміння вчитися, усвідомлення важливості власного ставлення і особистої відповідальності за результати навчання. Лейтмотивом цього є установка: "ти навчаєшся не для вчителя, а для себе", "знання не можна взяти у руки, як річ, їх можна лише засвоїти, тобто зробити своїми".

Роль вчителя в умовах особистісно орієнтовного навчання полягає не в передачі готових знань, умінь та навичок учням, а в організації відповідного освітнього середовища, навчаючись в якому, учень спирається на особистий потенціал та відповідну технологію навчання [8, 21]. Навчання тут розуміється як спільна діяльність учня та вчителя, яка спрямована на індивідуальну самореалізацію учня та розвиток його особистісних якостей (рис) в ході засвоєння навчальних дисциплін.

На думку А.В.Хуторського, особистісно-орієнтований смисл освіти може бути закладений в будь-якому типі навчання. В залежності від філософсько-педагогічних засад, мети та технологій особистісно-орієнтоване навчання має різновиди: розвиваюче, проблемне, дослідницьке, евристичне, програмоване та ін. [8, 21]. Аналіз сучасних тенденцій і суперечностей розвитку шкільної історичної освіти дають можливість визначити дослідницьке навчання як один з перспективних напрямів цього пошуку.

Прагнення дитини до пізнання є природним, оскільки воно обумовлене біологічно. Дитина приходить в світ з генетично зумовленим бажанням його

пізнати. Тому й інтерес учня до навчального предмету і до процесу розумової праці, на думку психологів, багато в чому залежить від того, наскільки він залучається до власного, творчого, дослідницького пошуку, у відкриття нових знань. Проте, як показують дослідження, у традиційній освіті продовжують домінувати репродуктивні методи навчання [5].

В цей же самий час сучасні педагогіка та педагогічна психологія інтенсивно розробляють нові освітні технології, побудовані на дослідницькій діяльності дитини в процесі навчання. Глобальною всепроникною основою будь-якої діяльності є принцип проблемності. На ньому, як зазначає Г.К.Селевко, сьогодні побудовані всі метатехнології соціальної політики; в області ж педагогіки проблемному та дослідницькому навчанню сьогодні відведена доволі скромна роль в модульно-локальних технологіях для побудови обмеженого кола навчально-виховних завдань [6, 219].

Одним із найефективніших засобів активного учіння, на думку, А.В. Фурмана, є проблемність навчання, що різнобічно стимулює пізнавальний пошук та забезпечує прискорений розвиток розумових здібностей учнів. Проблемність, з цього погляду, - це закономірність навчального пізнання і творчого мислення, а відтак сутнісний чинник і показник розумового розвитку учня, його інтелектуальної ситуативної самореалізації [7, 43]

Елементи дослідницького навчання використовували в освіті з давніх часів. Найбільш інтенсивно ця проблематика розроблялась в кінці XIX – на початку XX ст. такими вченими, як К. Вентцель, Дж. Дьюї, Е. Пракхерст, І. Свадковським, С. Френе, М. Стасюлевичем, А. Гартвігом, М. Коваленським, та ін. Щоправда дослідницькі методи виступали під різними назвами: “лабораторно-евристичний”, “метод пошуків”, “дослідницький метод”, “евристичний”, “метод лабораторних уроків” [10].

Дослідницька діяльність в різних аспектах розроблялась в працях сучасних вчених К. Баханова, Л. Задорожної, Т. Кудрявцева, І. Лернера, О. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Паламарчук, О. Пометун, А. Сиротенко, М. Топузова та ін. В їх

працях не лише розкривається роль дослідницької діяльності учнів у становленні особистості, але й визначаються основні способи організації такої діяльності.

Значний внесок у розвиток теорії і практики дослідницького та проблемного навчання зробили видатні зарубіжні вчені-психологи. Серед них Х. Абушкін, С. Архангельський, Т. Ільїна, В. Крутецький, Т. Кудрявцев, В. Оконь, О. Савенков, А. Фурман та ін., у працях яких є відомості про розвиток психології мислення у процесі дослідницького навчання та його закономірності, висвітлення питань технології і дидактики дослідницького навчання, а також запровадження принципів проблемності у навчанні. Праці цих вчених заклали психолого-педагогічні основи розуміння проблемності як особливого типу навчання.

Кожен з вищеназваних дослідників вніс щось своє в наукову розробку цієї теми. При цьому ряд загальних та прикладних питань трактуються та інтерпретуються по-різному. Цілком закономірним є те, що при розкритті сутті та методики дослідницького навчання історії слід торкатися не лише усталених точок зору, але й звертати увагу на ті питання, які ще не отримали однозначного трактування в науці.

Слід зазначити, що в сучасній українській літературі з педагогіки та педагогічної психології поняття «дослідницьке навчання» і «дослідницька поведінка» не мають чіткого визначення, хоча вони давно і вельми активно використовуються в зарубіжній, переважно англомовній — європейській і американській психолого-педагогічній літературі: «дослідницька поведінка» (exploratory behaviour), «дослідницьке навчання» (exploratory education).

На думку О. Савенкова, „дослідницьке навчання” – це особливий підхід до навчання, що побудований на основі природного прагнення дитини до самостійного вивчення навколишнього середовища. Головна мета дослідницького навчання — формування в учня готовності та здатності самостійно, творчо освоювати і перебудовувати нові способи діяльності в будь-якій сфері людської культури. Дослідницьке навчання може слугувати ефективним інструментом розвитку інтелекту та креативності дитини в навчанні [5, 229].

Проектуючи дослідницьку діяльність учнів за основу, як правило, беруть модель і методологію дослідження, що розроблена і прийнята у сфері науки. Проте

головна мета учбового дослідження з функціональної точки зору принципово відрізняється від такої у сфері науки. Якщо у сфері науки головною метою є виробництво нових знань в загальнокультурному значенні, то в освіті метою дослідницької діяльності вважається надбання учнем функціонального навичку (досвіду, практики) дослідження як універсального способу освоєння дійсності через підвищення мотивації до учбової діяльності і активізації особової позиції учня в освітньому процесі, основою яких є надбання суб'єктивно нових знань (тобто самостійно отриманих знань, що є новими і особово значущими для конкретного учня). Отже, у дитини дослідження є не виробництвом, а виступає засобом орієнтації в навколишній дійсності [5].

Таким чином, під дослідницькою діяльністю в навчальному процесі розуміють діяльність учнів, що пов'язана з пошуком відповіді на творче, дослідницьке завдання з наперед невідомим рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері: постановку проблеми, вивчення теорії, присвяченій даній проблематиці, підбір методик дослідження і практичне оволодіння ними, збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення, власні висновки [5].

Роль вчителя в умовах дослідницького навчання полягає не в передачі готових знань, умінь та навичок учням, а в організації відповідного освітнього середовища, навчаючись в якому, учень спирається на особистий потенціал та відповідну технологію навчання. Педагог в умовах дослідницького навчання, на думку О. Савенкова, не повинен вести учня «за руку» до готової чи завчасно підготовленої відповіді, а лише як людина досвідченіша в пошуку відповідей на питання, які ставить нам життя, або які ми ставимо самі перед собою, спільно з учнем шукати рішення. Вчитель в даному випадку виступає саме як носій досвіду організації діяльності, а не як джерело «знань в останній інстанції». Таким чином, обидві сторони взаємодії є суб'єктами, тобто активними учасниками процесу навчання [5].

Ідеям дослідницького навчання досить близьке те, що традиційно іменується у вітчизняній педагогічній літературі проблемним навчанням. Зазначимо, що у зарубіжній педагогіці те, що ми називаємо проблемним навчанням, звичайно не

виділяється з дослідницького навчання і розглядається як його складова частина. Це виділення, як зазначає психолог О. Савенков, дійсно є значною мірою умовним, але воно необхідне при професійному аналізі, оскільки характеризує особливу грань дослідницького навчання [5].

В. Оконь зазначає, що „в найбільш загальному вигляді під проблемним навчанням ми розуміємо сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем... надання учням необхідної допомоги у вирішенні проблем, перевірка цих рішень і, нарешті, керівництво процесом систематизації та закріплення набутих знань” [3]. Зміст освіти, змодельований за такою стратегією, передбачає побудову навчального матеріалу таким чином, щоб діти, по-перше, могли за допомогою педагога виявити проблему, по-друге, спільно з ним знайти способи рішення і, нарешті, її вирішити. Для цього їх необхідно навчати «умінню бачити проблеми» [5].

Навчально-пізнавальна діяльність, в контексті даного підходу, спрямовується і керується за допомогою систематичних проблемних ситуацій, які створюватиме сам вчитель історії на уроках. Окрім цього, учні мають також знати мету поетапного процесу вирішення завдань та логічну структуру пропонованого вчителем творчого процесу. В ході власної експериментальної роботи російський психолог О. Савенков дійшов висновку про те, що значно результативнішим, з погляду навчання, є не гра з дітьми в творчість, в рішення проблем, а реальне рішення реальних проблем - реальна, справжня творчість. „Діти люблять грати, але ще більше вони люблять робити все по-справжньому. Все це дозволяє розглядати проблемне навчання у вітчизняному виконанні як етап, що передує дослідницькому навчанню” [5, 214].

Однією з найважливіших рис справжнього творця, на думку психологів, є здатність бачити проблеми, особливо там, де іншим все ясно і зрозуміло. Серед рис, що відрізняють творця-дослідника від інших людей, надчутливості до проблем належить особливе місце [5, 114]. Фрідріх Ніцше зазначав, що „...велика проблема подібна дорогоцінному камінню, – тисячі проходять мимо, пока,

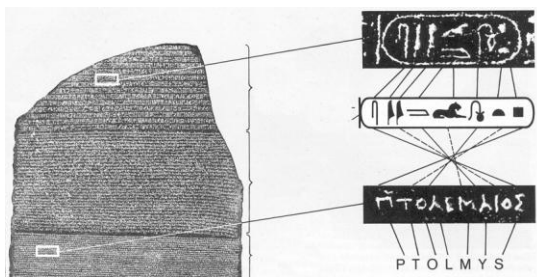
нарешті один не підійме його” [5, 287]. «...проблеми на подвір'ячку не ростуть. Проблема є продукт спеціальної мисленевої роботи... Проблеми – це те, що особливим чином у словах зафіксовано. Тому відсутність проблем не є проблема – відсутність проблем є особлива форма смерті» - зазначав Георгій Щедровицький [7, 10]. На думку науковців, правильна постановка проблеми – запорука успіху наукового пошуку.

Психологи стверджують, що продуктивне мислення завжди пов'язане з вирішенням проблеми. «Мислення завжди починається з проблеми або питання, здивування або подиву, із суперечності. Цією проблемною ситуацією визначається залучення особи в розумовий процес; він завжди направлений на вирішення якогось завдання» [4, 289]. Дослідники відзначають, що мислення не тільки починається із завдання, проблеми, але і надалі протікає у формі виникнення і рішення ряду послідовних пізнавальних завдань, проблеми в цілому. Таким чином, на думку Т. Шамової, активізація навчання є перш за все організація дій учнів, спрямованих на усвідомлення та вирішення конкретних навчальних проблем [9] .

Пізнавальна проблема може бути вирішена з різним ступенем самостійності школярів і на різних рівнях пізнавальної активності. Одним із шляхів є показ зразка вирішення проблеми видатними науковцями. Для ілюстрації учням можна навести деякі приклади з історії науки.

1. Як було прочитано давньоєгипетську писемність?

Мова, якою розмовляли й писали жителі Стародавнього Єгипту, зникла вже дуже давно. Але збереглася величезна кількість написів на обелісках, руїнах стародавніх храмів та інших пам'ятках. Вже античні історики й географи намагалися розгадати таємницю єгипетської писемності. Але їх спроби були невдалими. Так довго не вдавалося їх прочитати тому, що вчені прийняли на віру помилкове твердження античних авторів про відсутність в єгипетській ієрогліфіці фонем (найменших звукових одиниць мови, які служать для творення й розрізнення слів та їх форм) .



Іл.1 Так було прочитано ім'я фараона

Птоломея.

В 1799 р. в Єгипті біля міста Розетти було знайдено знаменитий Розеттський камінь. Це була плита, на якій вирізьблено напис, виконаний трьома системами письма: старогрецькою і двома староегипетськими (демотичною та ієрогліфічною). Із грецького напису стало відомо, що мова йде про царя Птоломея (грецькою мовою «Птолмеес»). Європейські вчені підходили до розкриття таємниці ієрогліфічного письма крок за кроком. Проте, хто намагався розшифрувати єгипетський текст шляхом простого порівняння його з грецьким, заходив в безвихідь. Ніякого закономірного зв'язку між грецькими буквами і єгипетськими ієрогліфами, здавалося, не було. Знайти ключ до дешифрування єгипетських ієрогліфів вдалося лише видатному французькому вченому Ж.Ф.Шампольйону, який ще в юнацькі роки опанував грецьку, латинську, старосврейську, арабську, сирійську, арамейську, ефіопську, коптську, зендську, пехлевійську, санскрит та деякі інші східні мови і діалекти. Він помітив, що деякі єгипетські ієрогліфи були обведені овальними рамками, тому й припустив, що це ім'я царя Птоломея, а кожен ієрогліф означає окрему літеру.

Незабаром було знайдено невеликий обеліск з вирізьбленими на ньому двома царськими іменами (вони обведені овальними рамками, або «царськими кільцями»). В одній з овальних рамок було ім'я — Птолмеес, в іншій, судячи з грецького напису на цоколі обеліска, ім'я цариці — Клеопатра. Порівнюючи написи грецькою і давньоєгипетською мовами, Шампольйон розгадав значення кількох десятків ієрогліфів. Вчений переконався, що в єгипетській ієрогліфіці є фонема.



Іл.. Розшифровка ієрогліфів за Жаном Франсуа Шампольйоном (взята з підручника Бандровський О. Історія стародавнього світу: Підруч. для 6 кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. – 2-ге вид., доопр. – К.: Генеза, 2001. – 304 с.)

Озброївшись таким підходом Ж. Ф. Шампольйон в 1822 р. прочитав в іншому ієрогліфічному написі імена фараонів Рамзеса II і Тутмоса III. Отож ключик до дешифрування староегипетського письма було знайдено, тому 1822 р. прийнято вважати роком народження нової науки — єгиптології. Поступово вченому вдалося прочитати не тільки імена багатьох інших фараонів, а й деякі єгипетські слова. Справу Ж. Ф. Шампольйона продовжила плеяда талановитих учених, які глибше проникли в таємницю староегипетського письма, виправили окремі лінгвістичні помилки Ж. Ф. Шампольйона, переклали й прокоментували майже всі відомі нині староегипетські тексти.

2. Відкриття Трої та Мікен.

В „Іліаді” Гомера досить детально описано місцезнаходження міста Трої. Проте, історики тривалий час були переконані, що поеми Гомера, то лише вигадка поета, і є лише літературними творами. Тому для науковців XIX ст. Троя була недосяжною. Лише німецький дослідник Генріх Шліман почав шукати Трою, спираючись на текст „Іліади”. Він розглядав „Іліаду” не як просто літературний твір, а як історичне джерело. Тобто дослідник зумів віднайти в тесті „Іліади” і чітко сформулювати проблему. Після довгих пошуків він натрапив на місцевість

поблизу пагорба Гіссарлик, яка була дуже схожою на ту, що змальована в “Іліаді”. Незабаром були знайдені залишки стародавнього міста.

В наступні роки Шліман вів розкопки на півдні Балканського півострова – в Мікенах та Тірінфі. Відкриття та знахідки Шлімана підтвердили, що в основу поем Гомера були покладені реальні історичні події.

Деякі науковці зазначають, що знайти і правильно сформулювати проблему інколи важливіше і важче, ніж її вирішити. «Коли ми зможемо сформулювати проблему з повною чіткістю, ми будемо недалеко від її вирішення», - стверджував У.Р.Ешбі. «Часто правильно поставлене питання означає більше, ніж рішення проблеми наполовину», - зазначав В. Гейзенберг. [2]. Отже можемо констатувати, що творчий потенціал особи виявляється перш за все в її здатності підходити до конкретної справи нестандартно, шукати і знаходити найбільш оптимальні шляхи, ефективні методи рішення виникаючих проблем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бандровський О.* Історія стародавнього світу: Підруч. для 6 кл. серед. загальноосвіт. навч. закл. – 2-ге вид., доопр. – К.: Генеза, 2001. – 304 с.
2. *Загвязинский В.И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., искр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 2008 с.
3. *Оконь В.* Основы проблемного обучения. М., 1968.
4. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — М., 1940.
5. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.
6. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
7. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: Монографія. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

8. *Хуторской А.В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
9. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
10. *Шелестова Л.В.* Розвиток творчих здібностей учнів молодшого підліткового віку в процесі вивчення гуманітарних предметів (інтелектуально-евристичний компонент): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1998. – 222 с.