

Тема: Методи дослідницького навчання у вищій школі в системі сучасних інноваційних форм викладання політологічних дисциплін.

В. В. Давидов стверджує [5], що поняття навчальна діяльність не слід ототожнювати з навчанням взагалі, оскільки людина чому-небудь навчається й набуває досвіду також у трудовій, ігровій та інших видах діяльності. У процесі навчальної діяльності людина відтворює не тільки знання і вміння, а й саму здатність вчитися, що виникла на певному етапі розвитку суспільства.

Змістом навчальної діяльності є теоретичні знання, які, у свою чергу, визначаються як єдність змістовного абстрагування, узагальнення і теоретичних понять. Цей висновок, на думку В. В. Давидова, випливає з того, що в навчальній діяльності, на відміну від дослідницької діяльності, людина розпочинає не з розгляду чуттєвої конкретної багатоманітності діяльності, а вже з виділеної іншими (дослідниками) загальної внутрішньої основи цієї багатоманітності. Таким чином, у навчальній діяльності відбувається сходження від абстрактного до конкретного, від загального до одиничного. Такий рух думки вимагає виділення вихідної «клітинки», з якої логічно можна вивести всю багатоманітність конкретних особливостей і проявів даного предмета [5].

Головним результатом навчальної діяльності є формування в учнів теоретичної свідомості й мислення. Саме від сформованості теоретичного мислення, яке прийшло на зміну мисленню емпіричному, залежить характер всіх набутих знань у ході подальшого навчання. На основі знань і понять, одержаних за допомогою емпіричного узагальнення, можуть будуватися тільки формальні дії без розуміння змістовної сторони діяльності.

Формування теоретичного мислення вимагає спеціальних педагогічних прийомів і способів побудови навчальної діяльності, інакше воно не буде сформованим навіть у студентів. Тому існує проблема діагностики рівня їх мислення.

За визначенням І. І. Ільєсова [13, с. 39], діяльність учіння є зміна самого себе, саморозвиток суб'єкта, перетворення його із такого, що не володіє певними знаннями, вміннями, навичками, у людину, яка оволоділа ними. Предметом навчальної діяльності є вихідний образ світу, який уточнюється, збагачується чи коректується в ході пізнавальних дій. При цьому змінюються як поверхові, так і глибинні його рівні у тісному взаємозв'язку один з одним.

Навчальна діяльність як ціле містить в собі ряд специфічних дій і операцій різного рівня. До виконавчих навчальних дій першого рівня І. І. Ільєсов відносить: а) дії з'ясування змісту навчального матеріалу; б) дії опрацювання навчального матеріалу.

Конкретний склад цих дій на другому рівні залежатиме від того, чи повідомляється зміст знань викладачем у явній формі (письмово чи усно), чи виводиться цей зміст із загальних знань, також одержаних від викладача, чи ці знання добуваються самостійним пошуком. Дії й операції другого рівня, що забезпечують опрацювання навчального матеріалу, можуть полягати в заучуванні, виконанні вправ, поетапної обробки й інтеріоризації.

Крім виконавських дій щодо з'ясування й опрацювання матеріалу, паралельно з ними відбуваються контрольні дії, характер і склад яких залежать від тих же умов, що й склад виконавських

дій [13, с. 39–58]. Навчальну діяльність слід аналізувати не окремо, а як складову навчальної ситуації, системотворчою змінною якої є соціальні взаємодії студентів з викладачами і між собою. Спільна навчальна діяльність є певною спільністю, що виникає у процесі навчання. Вона має декілька етапів становлення, які в ході засвоєння матеріалу формують єдине смислове поле всіх учасників навчання, яке й забезпечує подальшу саморегуляцію індивідуальної діяльності всіх учасників [13, с. 108–109]. З усіх ситуацій спільної навчальної діяльності центральне місце В. Я. Ляудіс відводить для спільної продуктивної діяльності, яка виникає при спільному вирішенні творчих задач, і розглядає її як «одиницю аналізу становлення особистості в процесі учіння» [13, с. 112]. Саме спільна продуктивна діяльність забезпечує могутню активізацію процесів постановки цілей, які є головною умовою успішної навчальної діяльності й одночасно особистісного росту учасників процесу навчання. Показники якості знань, отримані в умовах спільної продуктивної діяльності, були вищими, ніж за інших форм організації індивідуальної чи спільної навчальної діяльності.

6.2. Проблема вибору системи розвиваючого навчання для вищої школи

Коли обговорюється будь-яка система розвиваючого навчання чи освіти, прийнято вказувати, розвиток яких саме здібностей студентів забезпечить ця система. Та не прийнято з'ясовувати, чого дана система навчання не зможе розвинути, розвитку яких вікових потенціалів перешкоджає. Така постановка питання свідчить про небезпеку і відповідальність вибору напрямку розвитку, який роблять студенти (чи їх батьки), вступивши до того чи іншого навчального закладу, їм пропонується цілком

визначений (не лише ними) предмет спільної діяльності і такий же визначений тип навчальних взаємин.

Декларуючи свою мету, визначаючи напрямок розвитку своїх вихованців, кожна психолого-педагогічна школа, у самоназві чи самовизначенні якої присутнє слово «розвиток», ґрунтується на ідеях Л. С. Виготського. Всі ці школи посилаються на потенційно загальну й універсальну природу людини [12], але по-різному трактують співвідношення навчання і розвитку. Конструктивним результатом одночасного існування різних шкіл, які виводять свій родовід із єдиного теоретичного витoku, стало різне уявлення про зону найближчого розвитку, а отже, і співвідношення між навчанням і розвитком. Різноманітні психолого-педагогічні школи мають намір вести вихованця із однієї й тієї ж точки актуального розвитку в різні сторони, використовуючи для цього свої специфічні навчальні технології. Але одного й того ж студента одночасно вести наліво і направо не можна.

Вибір можливого напрямку розвитку студента є питанням досить ціннісним, яке не вивіряється категорією «істини-лжеістини». Питання про переваги тієї чи іншої технології розвиваючого навчання і про сумісність кращих елементів різних технологій коректно ставити тільки там, де вибрані на ціннісних засадах напрямки розвитку в основному співпадають. Всередині науково-педагогічної спільноти всі: творці, проектувальники й виконавці навчальних систем зобов'язані відповідати за несуперечність декларованої мети і засобів розвиваючої освіти чи навчання. Чітко розуміти мету освіти, тобто, що розвиває і чого не розвиває певна освітня система, зобов'язаний кожен викладач, вибираючи ту чи іншу освітню систему, спираючись в ос-

новному на те, що обіцяють автори цих систем.

Проблема вибору педагогічної системи особливо важка для тих викладачів, чиє особистісне і професійне становлення відбувалося за радянської влади, адже в СРСР проблеми вибору напрямків розвитку студента через вибір освітньої системи не існувало. На всій величезній території панувала єдина вища школа, яка досить успішно, звичайно, з деякими процентами браку, виконувала основне державне замовлення: формувала той тип мислення й особистості, який вимагався тоталітарним режимом, – відповідальних і старанних працівників, які не володіють свободою, самостійністю й ініціативою у прийнятті рішень, людей, відданих меті колективу і некритичних стосовно лідерів.

6.3. Основні риси педагогічної системи

Ельконіна-Давидова

Система Ельконіна-Давидова виникла в кінці 50-х років у руслі школи Л. С. Виготського, є однією із найвпливовіших «нових» освітніх систем, яка до недавнього часу не могла одержати широкого визнання і залишалась суто академічним дослідженням вікових можливостей дітей молодшого шкільного віку. За своїми ціннісними установками ця освітня система була по суті дисидентською, тому що заперечувала соціальне замовлення держави і, більше того, прагнула розвивати у своїх вихованців якості, небезпечні й незручні в радянському житті: самостійність суджень і вчинків, незалежність від авторитетів, критичність щодо своїх і чужих вчинків, ініціативу у висуненні нових завдань, схильність і здатність до вдосконалення існуючих способів діяльності та їх заміни, якщо вони суперечать новим умовам діяльності.

Ґрунтуючись на уявленнях про психологічний вік як простір дитячих можливостей, лише частково реалізованих системою освіти, Д. Б. Ельконін сформулював гіпотезу про те, що рівень інтелектуальних досягнень, які за існуючої тоді (й домінуючої сьогодні) системі початкового навчання демонструють лише обдаровані діти 6–12 років, стає доступною більшості молодших школярів за умови зміни типу навчання [17]. Мова йшла про здатність обдарованих дітей після перших спроб вирішення нової задачі виділяти її найбільш суттєві умови і далі, орієнтуючись на них, вирішувати всі задачі того ж класу практично без помилок [1]. Д. Б. Ельконін передбачив, що якщо вже на початку навчання новому предмету дорослий допоможе дітям зробити те, що обдаровані діти роблять без сторонньої допомоги: виділити і зафіксувати зв'язки, найбільш суттєві для цього предмета, то у більшості молодших школярів можна сформулювати здатність до рефлексії, яка за спонтанного розвитку виникає лише у талановитих дітей. Щоб перетворити цю гіпотезу в теорію навчальної діяльності як форму розвитку теоретичної свідомості молодших школярів [5] потрібним був сорокарічний експеримент, що проводився під керівництвом В. В. Давидова і був спрямований на дослідження відношення навчання і розвитку генетико-моделюючим методом, через створення нової системи початкового навчання і нової системи діагностики її розвиваючих ефектів [9].

Головна новизна даної системи навчання полягає в ідеї В. В. Давидова про те, що вступ до навчального предмету має починатися із відкриття дітьми найбільш загальних властивостей цього предмета. Ці загальні властивості учні відкривають

у результаті дій щодо перетворення вихідного предмета вивчення в його чуттєву форму і фіксують у моделі. Подальше вивчення предмета розгортається як конкретизація, збагачення вихідного загального поняття при зустрічі з новими фактами [3]. Рух від загального до окремого або у термінології В. Ф. Гегеля, «сходження від абстрактного до конкретного» відбувається в ситуаціях, коли діти стикаються з протиріччями між знаннями, зафіксованими у моделі, і новим фактом. Вирішення цих протиріч і веде до збагачення вихідного поняття.

Прикладом цього загального положення може бути навчання дітей орфографії (як російської, так і української). У ній існує наступний загальний закон: є звуки, які можна позначати буквами на слух (діяти за правилом «що чую, те й пишу»), а є звуки, за які «сперечаються» декілька букв і які на слух писати ризиковано. Ці звуки утворюють орфограми, і вибір букв при написанні орфограм є орфографічною задачею. Таких класів орфографічних задач у російській мові набагато більше, ніж в українській – декілька десятків, окремим способом їх вирішення дітей навчають протягом 6–8 років; і до цього зводиться традиційне вивчення орфографії у російських школах.

У системі Ельконіна-Давидова, перш ніж окремо навчати дітей способом вирішення окремих класів орфографічних задач, їх навчають загальному способу постановки будь-якої орфографічної задачі [7]. У першому класі, ще до вивчення конкретних типів орфограм, діти відкривають саме існування орфограми як проблеми вибору букви і привчаються запитувати (дорослого, словник, довідник) про кожну невідому їм орфограму. Коли вдається навчити дитину систематичному «орфографічному

сумніву», в основі якого лежить вміння відокремлювати відомі й невідомі орфограми, то можна забезпечити письмо без помилок задовго до знання всіх конкретних орфографічних правил. Спеціальна перевірка [16] показала, що в кінці 3 класу 92 % учнів, які навчаються за системою Ельконіна-Давидова, змогли написати надзвичайно складний диктант без помилок лише тому, що змогли задати всі необхідні орфографічні запитання. Лише 24 % учнів, які навчаються за традиційною системою, справилися з цим завданням.

Така відмінність у здатності дітей самостійно ставити нові орфографічні задачі визначається передусім способом навчання. Одні діти володіли загальним поняттям «орфограма», на основі якої можна розпізнати будь-яку, навіть побачену вперше, орфограму, подумати про вибір букви, замовити у дорослого інформацію, якої не вистачає, і не помилитись; інші діти володіли лише окремими способами вирішення окремих класів орфографічних задач, а в невідомій ситуації діяли як заманеться, не підозрюючи про можливу помилку.

Якщо запропонувати усім цим дітям далі удосконалювати свою грамотність самостійно, наділивши їх хорошими довідниками, самовчителями і графіком роботи вчителів-консультантів, яка група дітей виявиться в більш вигідному становищі? Зрозуміло, та, яка вміє самостійно визначати, чого вони ще не знають, про що потрібно запитувати консультанта, що шукати в довіднику, тобто вміє ставити нові навчальні цілі. Іншими словами, навчання за системою Ельконіна-Давидова формує у школярів вміння вчитися самостійно. Рефлексивне за своєю суттю вміння відокремлювати відоме від невідомого і висловлювати передбачення про зміст невідомого (але ще не вміння самостій-

но шукати способи перевірки висловлюваних гіпотез) – ось той рівень навчальної самостійності, який доступний більшості

10–11-річних школярів, які навчаються у початковій школі за системою Ельконіна-Давидова.

Праці В. В. Давидова детально описують предмет і структуру навчальної діяльності дітей, спрямованої на пошук і розвиток загальних способів вирішення задач. Для з'ясування можливостей застосування системи Ельконіна-Давидова у вищій школі, звернемо увагу на найсуттєвіші характеристики навчальної діяльності; при цьому в центрі уваги має бути не практичне питання: як вона організовується, а питання змістовне: навіщо вона організовується саме так.

Коли педагог, поділяючи мету, цілі й цінності авторів системи навчальної діяльності, бачить у студентові не *tabula rasa*, а людину, з якою слід домовлятися про загальні основи спільної діяльності, тобто будувати загальне поняття, то йому доведеться, згідно теорії розвиваючого навчання, майже одночасно вирішувати такі три педагогічні завдання.

Перше – створювати ситуацію, в якій студент виявить:

- а) своє власне, здебільшого, ненормативне, уявлення про обговорюване явище; б) існування інших уявлень, інших точок зору;
- в) недостатність свого уявлення для вирішення нової задачі чи для відстоювання власної думки.

Якщо викладачу вдається показати студентам сторони понятійного протиріччя через зіткнення їх власних точок зору, то навчальна задача, спрямована на введення нового поняття, може вважатися поставленою, адже вона емоційно захопила їх. Постановка навчальної задачі досягається тільки через організацію

дискусії, в якій викладач допомагає студентам зафіксувати всі висловлені точки зору і побачити внутрішню логіку кожної із них. У системі Ельконіна-Давидова в початковій школі постановка навчальної задачі здійснюється передусім у формі предметних та ігрових дій, які забезпечують чуттєво-образну основу зароджуваних понять, а не лише у формі словесних диспутів [6; 7].

Друге завдання – дати студентові інструмент для утримання й аналізу чуттєво невлімової абстракції до її вербального опису. Цим інструментом є схеми та інші знаково-символічні засоби, що зображують як предмет вивчення, так і спосіб його перетворення [11]. Схеми, які у практиці навчальної діяльності використовуються перш за все як засіб одержання і зберігання нового знання, у той же час є письмовим скарбом зроблених студентами відкриттів; схема є те, у що втілюється найдраматичніша подія навчальної діяльності – пошук рішення навчальної задачі. У системі Ельконіна-Давидова схема, побудована класом у результаті гостро пережитої драми ідей і боротьби думок, навіть коли вона дуже схожа на схеми, побудовані в інших класах, є авторським твором; показуючи на неї, дитина говорить: «Ми це відкрили самі. І тепер я маю право користуватись цим відкриттям як основою своїх дій». Не слід уявляти схему, яка є для студента першою мовою опису свого знання і незнання, як суху, відчужену від мовця, позбавлену почуттів та емоцій теоретичну мову. Такою мова схем може стати, якщо із засобу навчальної комунікації перетвориться в її кінцеву мету, коли студент буде будувати схему для того, щоб виконати завдання викладача і заслужити його похвалу, а не для того, щоб

вирішити важливе для себе завдання чи висловити свою точку зору.

Третє завдання – зробити навчання важливим, для цього запитання має ставити не викладач, а студенти. Перехід від взаємин «запитує викладач – відповідає студент» до взаємин «запитує студент – викладач допомагає студенту сформулювати своє запитання і знайти на нього відповідь» – ось важлива умова для відчуття студента суб'єктом навчальної, а не виконавчої діяльності. Найважчим педагогічним завданням викладача, який будує навчальну (а не якусь іншу) діяльність, є самовдосконалення. Педагогу доводиться долати стійку ілюзію: «студент вчиться, коли знаходить правильні відповіді на запитання викладача». Правильнішим буде: студент більше вчиться, коли запитує сам, сам будує гіпотези щодо невідомого і хоче перевірити їх, наприклад, за допомогою викладача, який організував ситуацію опитування й пошуку невідомого. Відповіді на незадані студентами запитання є, на жаль, домінуючим принципом побудови більшості традиційних навчальних програм і посібників, єдиним загальним способом роботи викладачів більшості інститутів та університетів в Україні. У студента, який запитує викладача, а не лише відповідає на запитання, формується вміння вчитися – самостійно ставити нові навчальні цілі і самостійно знаходити засоби їх досягнення [15].

Експерименти послідовників системи Ельконіна-Давидова щодо організації навчальної діяльності на уроках у початковій школі довели, що перші дитячі запитання і гіпотези виникають успішніше тоді, коли вчитель організовує спільну діяльність самих дітей так, щоб різні точки зору на обговорювану про-

блему виникали не в дитини й дорослого, а в ровесників – однаково незнаючих, однаково невмілих, однаково недосконалих партнерів [13]. Тоді діти майже неминуче знаходять протиріччя у різних логіках, бачать часткову власну правоту.

Отже, специфічний зміст, побудований за логікою сходження від найзагальніших, суттєвих до все більш конкретних властивостей предмета вивчення, і специфічна форма співпраці, що дає змогу поляризувати різні точки зору для з'ясування їх підстав, відрізняють навчальну діяльність від інших видів діяльності. Мета навчальної діяльності: організовуючи пошук загальних способів дій, викладач створює умови для розвитку у студентів вміння відокремлювати відоме від невідомого і формулювати запитання-гіпотези про невідоме. Основою цих умінь є рефлексія, яка проявляється: у предметних діях студента – як вміння навчатися новим діям; у спілкуванні – як вміння бачити відмінності точок зору; у самосвідомості – як інтерес до самовдосконалення. Зв'язок нового (рефлексивного) типу узагальнення з новим (позиційним, що дає змогу вирізнити позиції партнерів) способом спілкування є зв'язком інтра- і інтерпсихічного етапу розвитку вміння (здатності) вчити і змінювати себе, тобто виходити за межі власних знань і вмінь.

Г. А. Цукерман [16; 74], ґрунтуючись на періодизації провідних типів діяльності Д. Б. Ельконіна [19], пропонує схему, яку ми подамо з деякими скороченнями у таблиці 5. Вона враховує також ідею Е. Еріксона про те, що жоден вік не закінчується з початком наступного віку. Одного разу з'явившись, та чи інша форма діяльності і співробітництва має жити, доки живе її носій. Зароджуючись, вона виконує функцію провідної, яка визначає генеральний напрямок психічного розвитку дитини. Пізніше во-

на продовжує обслуговувати те коло життєвих задач, для вирішення яких вона призначена, має свою власну територію і свій інструментарій (мотиви, мету, цілі, предмет, засоби). Якщо це не відбувається, якщо одна із форм співробітництва не складається або гине, то це неминуче веде до певної втрати в наступному психічному житті людини. Найважчою є втрата базисної довіри до себе, до світу й до людей – людина реагує на втрату чи збіднення безпосередньо-емоційних взаємин – самої ранньої, базисної, форми зв'язку дитини зі світом. Про людину, яка не оволоділа предметно-маніпулятивною співпрацею кажуть, що у неї «обидві руки – ліві», а набуття будь-якого ручного вміння дається їй важкою працею. Людина, яка не навчилася чи розучилася грати, має бідну уяву і фантазію, що обмежує її творчі можливості. А недостатня сформованість навчальної співпраці веде до невміння вчитися, людина змушена все життя удосконалювати себе в діяльності мислення.

Якщо жоден із засвоєних людиною видів діяльності й співробітництва, породивши свої психічні новоутворення, надалі не відмирає, то закономірним є питання про те, як він перебудовується під впливом наступних вікових досягнень і як при цьому зберігає свою морфологічну і функціональну автономність? На це запитання відповідає, створена М. І. Лисіною та її послідовниками, періодизація форм спілкування [6], що існує всередині інших спільних діяльностей, не збігаючись із ними ні за метою, ні за засобами.

Головне завдання схеми – забезпечити таку повноту форм спілкування на занятті, за яких вхід до навчальної діяльності буде відкритим студенту з найрізноманітнішими особистісними

орієнтаціями і цінностями: не лише бажаючи пізнавати, а й спілкуватися, фантазувати, практикуватися, одержувати естетичну насолоду тощо. Для цього на занятті, як частині життя студента, слід поєднати різні форми співробітництва, які буде викладач, точно враховуючи складові та їх пропорції.

Схема Г. А. Цукерман [16; 74] допоможе нам знайти відповідь на запитання: «Суб'єктом якої діяльності є студент, коли викладач запрошує його до навчального співробітництва?».

Підміна предмету навчальної задачі на виконавчу, ігрову чи комунікативну визначається за допомогою діагностичних «пас-ток». Критерієм, який безпосередньо можна бачити і який визначає, у яку саме форму співробітництва вступає студент, є спосіб ініціативного запрошення партнера до спілкування. Він є похідним від двох інших характеристик співробітництва: а) способу взаємодії партнерів, б) системи взаємних очікувань.

Експериментально встановлено, що форма і зміст спільної провідної діяльності є факторами розвитку, які не збігаються [16], що дає можливість виділити два типи новоутворень. Функціонування новоутворень, пов'язаних із засвоєнням нових предметів, забезпечує успіх індивідуальної діяльності. Новоутворення, пов'язані з оволодінням новою формою співпраці, роблять людину здатною встановити певні взаємини з іншими людьми та з самим собою. До цієї схеми не потрапили новоутворення самосвідомості, які виникають у кризовому віці і не співпадають із виділеними двома типами новоутворень стабільного періоду.