**Бугрій Олена Володимирівна. Теорія і методика формування інтелектуальних умінь учнів у процесі географічної освіти : Дис... д-ра наук: 13.00.02 – 2006**

|  |  |
| --- | --- |
| |  | | --- | | **Бугрій О.В. Теорія і методика формування інтелектуальних умінь учнів у процесі географічної освіти. – Рукопис.**  **Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання географії. – Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Харків, 2006.**  У дисертації розроблено теоретичні й методичні основи формування інтелектуальних умінь учнів при вивчені географії. Розглянуто інтелектуальні уміння як компонент змісту географічної освіти. Розкрито роль і місце інтелектуальних умінь у культурі розумової праці. Визначено пріоритетні прийоми розумової діяльності, які показують динаміку інтелектуального розвитку особистості школярів, у результаті чого виявлено основи пропедевтики освіти й самоосвіти інтелектуальних умінь учнів.  Здійснено структурування навчального матеріалу на основі домінуючих понять навчальних курсів географії та логічної послідовності формування прийомів розумової діяльності. Розроблено “конструктор” завдань, що складається з описів завдань, розташованих у порядку відповідно до структури й етапів формування кожного з прийомів розумової діяльності, що дає можливість конструювати такі завдання на географічному матеріалі.  Обґрунтовані методика формування прийомів розумової діяльності школярів та комплекс умов ефективного її використання. Експериментально апробована методична система, яка включає зміст, умови, форми, методи формування інтелектуальних умінь учнів. Пропонуються модель інтелектуальної діяльності вчителя географії та система навчально-пізнавальних завдань для формування інтелектуальних умінь майбутнього вчителя. | |
| |  | | --- | | 1. Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що в змісті освіти відповідно до основних компонентів соціального досвіду людства можна виділити три підсистеми: 1) знання; 2) способи діяльності (зокрема й діяльність найвищого творчого рівня); 3) морально-емоційні відносини. Підсистеми ці являють собою нерозривну цілісність: без знань неможливо опанувати ні способи діяльності, ні досвід морально-емоційних відносин; формування й знань, і досвіду цих відносин завжди здійснюється в процесі діяльності. От чому освітня, розвивальна й виховна функції школи реалізуються в органічній єдності.  2. Виявлено, що формування знань повинне здійснюватися завжди в нерозривному зв’язку з виробленням навчально-пізнавальних умінь. Водночас виконанню другого з них у школі приділяється набагато менше уваги, ніж першого.  У школі взаємозалежно формуються: а) загальні (міжпредметні) навчально-пізнавальні вміння, застосовувані при вивченні всіх або кількох дисциплін; б) спеціальні (предметні) вміння, які застосовуються лише до якоїсь однієї дисципліни.  Особливим є значення міжпредметних умінь навчально-пізнавальної діяльності. Вони відіграють визначальну роль у розвитку загального мислення. Мислення загалом є опосередкованим відображенням зв’язків між об’єктами дійсності, що веде до одержання нових знань. Для мислення властиві такі атрибути: по-перше, завдяки мисленню можливо отримати знання, недоступне органам чуття; по-друге, мислення є процесом розв’язання завдань; по-третє, мислення – це опосередковане пізнання дійсності, при якому використовуються різноманітні спеціальні способи й засоби одержання необхідних знань; по-четверте, цілісний процес мислення характеризується цілеспрямованістю й логічністю.  Водночас із поняттям “мислення” традиційно застосовується термін “інтелект”. Якщо мислення – це процес розв’язання завдань, скерованих на здобування нових знань і створення чогось нового, то інтелект – це характеристика загальних здібностей, необхідних для всіх процесів пізнання, тобто не тільки для мислення, а й для уяви, пам’яті, уваги, мови тощо.  Відповідно до типу завдань, які виконуються в процесі розумової діяльності, виділяють три основні види мислення. *Наочно-діюче мислення –*це процес розв’язання завдань, у якому переважають реальні, практичні дії з матеріальними предметами. *Наочно-образне мислення –*це розв’язання завдань, у якому на перший план виступають дії з образами. *Логічне мислення*від початку й до кінця здійснюється на основі готових знань, виражених у поняттях, судженнях й умовиводах. Призначення логічного мислення в тому, щоб зміст думки знайшов адекватну форму й відповідав сутності розглянутого об’єкта. При вірогідності вихідних положень логічність думки певною мірою гарантує її істинність.  Способи розумової діяльності традиційно поділяються на діючі, образні й логічні. Інтелектуальні вміння – найважливіший компонент розумової діяльності, оскільки однією з істотних характеристик мислення є те, що це логічно організований пошуковий процес, зосереджений на вирішуваній проблемі. Ці вміння не виступають ізольовано у виконанні розумових завдань, проте навчально-інтелектуальні вміння можна розглядати як самостійну групу загальнонавчальних умінь, за допомогою яких інформація структурується, забезпечуючи поступальний рух від незнання до знання, їх формування є основою навчання вмінню вчитися. Від того, наскільки володіють ними школярі, залежить і засвоєння спеціальних прийомів вивчення основ наук (зокрема, уміння виділяти в навчальному матеріалі основне, необхідне й для доведення теореми, і для проведення спостереження за будь-яким природним явищем, і для вивчення історичної події).  Однак процес формування загальних інтелектуальних умінь відображено в навчальних програмах набагато слабше, ніж процес формування спеціальних умінь. Автори підручників і вчителі дбають про вироблення, головним чином, спеціальних умінь, які потрібні для вивчення “свого” предмета. Міжпредметні ж уміння є ніби “нічийними”, і тому відповідальності за їх формування ніхто не несе.  3. Установлено, що формування інтелектуальних умінь відповідно до емпіричної й теоретичної форм мислення може здійснюватися на двох рівнях.  *Формування способів навчально-пізнавальної діяльності тільки на основі практичних вправ (емпіричний рівень).*Основні ознаки рівня: інтелектуальні вміння виробляються завдяки численним вправам, але без роз’яснення вчителями й тому без усвідомлення учнями використовуваних методів учіння й пізнання.  Педагогічна доцільність емпіричного шляху розумового розвитку школярів обумовлена двома чинниками: віковою обмеженістю здібностей і складністю розумових операцій. Тому без емпіричного шляху не обійтися. Та й не можна вважати його безрезультативним, оскільки певною мірою формування вмінь він забезпечує. Але цей ступінь не варто визнавати достатнім.  Тому для досягнення однієї з основних цілей – підвищення якості навчання – виникла об’єктивна необхідність формувати інтелектуальні вміння не тільки на емпіричному, а й на теоретичному рівні.  *Роз’яснення вчителем й усвідомлене застосування учнями способів навчально-пізнавальної діяльності (теоретичний рівень).*Перш ніж перейти до теоретичного рівня оволодіння певним інтелектуальним умінням, школярі повинні набути всі ті знання й уміння, які потрібні для розуміння його роз’яснення. Сам же процес роз’яснення складається з таких операцій: а) загальна характеристика вміння, формулювання його короткого визначення; б) вичленовування розумових дій, з яких складається процедура його застосування (і які можуть бути відображені у відповідній пам’ятці); в) проведення першої навчальної вправи. Роз’яснення способів навчально-пізнавальної діяльності створює основу для наступної реалізації та інших вимог до теоретичного рівня формування цих умінь: школярі вчаться використовувати їх на практиці в різних навчальних ситуаціях, самостійно знаходити найбільш раціональні прийоми розумової й навчальної діяльності.  Перехід до теоретичного рівня формування інтелектуальних умінь робить їх особливим об’єктом вивчення й тим самим створює умови для глибшого й міцнішого їх засвоєння. Такий перехід відповідає принципам розвивального навчання. Необхідність у такому переході випливає також із психолого-педагогічної концепції поетапного формування розумових дій.  4. Аналіз результатів дослідження дає змогу стверджувати, що, як і формування знань, вироблення інтелектуальних умінь є тривалим процесом: на першому, репродуктивному, етапі школярі використовують роз’яснений прийом у стандартних навчальних умовах під керівництвом і за допомогою вчителя; а на завершальному, продуктивному, етапі оперують ним у нестандартних умовах самостійно й творчо, здійснюючи процедуру його застосування автоматично, у згорнутому вигляді, тобто без розчленовування цієї процедури на складові елементи.  Педагогічна цінність переходу до більш високого, якісно нового, теоретичного рівня навчання вмінню вчитися полягає насамперед у тому, що досягається не інтуїтивне, а усвідомлене засвоєння прийомів навчання. Тим самим забезпечується можливість їхнього перенесення, тобто застосування в новій навчально-пізнавальній ситуації. Здатність здійснювати подібне перенесення робить прийом узагальненим і є найпереконливішим доказом його засвоєння.  Формування інтелектуальних умінь на теоретичному рівні стимулює інтенсивніший розвиток мислення як загального, так і спеціального (географічного тощо). Що вільніше володіють школярі даними прийомами, то активнішу участь беруть у навчальному процесі, і тому ширшими є можливості для його проблемної побудови.  На основі теоретико-експериментального дослідження *виявлено й теоретично обґрунтовано* такий комплекс умов успішного формування інтелектуальних умінь школярів:  – активізація процесів рефлексії при формуванні інтелектуальних умінь школярів за допомогою розв’язання проблемних завдань;  – проблематизація змісту навчання;  – створення інноваційного середовища при формуванні інтелектуальних умінь, що передбачає поєднання традиційних й інноваційних форм навчальної взаємодії;  – активізація навчальної роботи з виховання культури розумової праці вчителя.  5. Експериментально доведено, що в сучасних умовах, коли інтелектуальний розвиток учнів здійснюється переважно на емпіричному рівні, протягом одинадцяти шкільних років застосовувані методи навчання майже не змінюються. Зазвичай школярі й у старших класах “учать уроки” майже так само, як вони звикли це робити на попередніх щаблях навчання. З 1832 опитаних десятикласників тільки 4 % зазначили, що при виконанні домашніх завдань вони почали застосовувати нові прийоми роботи.  Вирішуючи питання, у якому саме класі доцільно здійснити перехід до теоретичного рівня вироблення того або іншого прийому, треба як головні критерії враховувати: по-перше, необхідність усвідомленого оволодіння прийомом для розвитку мислення та засвоєння навчального матеріалу; по-друге, віковий рівень пізнавальних можливостей учнів. З одного боку, ми зацікавлені, щоб перехід до теоретичного рівня формування навчального прийому відбувся якомога раніше: адже що раніше роз’яснений прийом, то швидше почнеться його осмислене застосування. З іншого боку, не можна, переоцінюючи пізнавальні здібності учнів, занадто рано ознайомлювати їх з механізмом розумових операцій.  Оптимальний варіант, індивідуально підібраний для кожного прийому, може бути знайдений лише за умови, що будуть братися до уваги всі численні чинники впливу на формування даного вміння. В одному випадку прийом роз’ясняється вже в початкових класах, в іншому – після тривалого емпіричного застосування, у третьому – на найвищому щаблі шкільної освіти.  6. У дослідженні обґрунтовано, що успішне оволодіння системою предметних знань і вмінь можливе за допомогою таких розумових операцій, як порівняння, класифікація, доведення, аналіз, синтез тощо. Якість, сформована цими операціями, різна в школярів і одного року навчання, і різних, залежить не тільки від сформованих умов, а й від того, наскільки глибоко, всебічно цілеспрямовано вирішується в процесі навчання проблема розвитку мислення учнів. У чинних програмах наголошується на необхідності саме такої роботи. Розумові операції формуються в процесі вивчення кожного предмета. Вони є обов’язковою частиною навчального процесу й мусять перебувати в полі зору кожного вчителя, бо від якості сформованості розумових операцій залежить успішність школяра в оволодінні знаннями, уміннями й навичками; а з іншого боку, саме якість розумових операцій вказує на рівень розвитку його розумової діяльності. Сукупність загальнологічних операцій, їх становлення – важлива ланка в процесі навчання.  7. Визначено такі особливості інтелектуальних умінь:  1) Характер пізнавальної дії, розумових операцій визначається змістовою стороною пізнавального завдання. Розумова операція, успіх її дії залежатимуть не стільки від володіння самою операцією, скільки від володіння тим змістом, який вона обслуговує. Мислення в цьому плані завжди продуктивне.  2) Інтелектуальні уміння слабко усвідомлювані. Спробуйте запитати, як учень додумався до розв’язання того або іншого інтелектуального завдання, які розумові дії він при цьому зробив. На це запитання багато хто відповісти не зможе. Зазвичай говорять: “Якось зміркував”, “Раптом спало на думку”.  Незримий характер пізнавальних дій порушує питання про необхідність “виведення” їх назовні, виразнішого їх усвідомлення для полегшення керування ними, що може бути здійснене через проказування вголос, організацію предметних дій, що сприяють “матеріалізації” розумової операції, у складанні попереднього плану своєї дії.  3) Зазвичай пізнавальне завдання вирішується дією не одного з інтелектуальних умінь, а їх сукупністю, тому коли стоїть питання про формування пізнавальних умінь, доцільно навчити усвідомлювати як кожну операцію окремо, її місце, функції, так і всю систему дій, спрямовану на розв’язання завдань пізнання.  4) Четверта особливість інтелектуальних умінь полягає в тому, що вони, хоч і залежать від змісту завдання, проте мають яскраво виражений особистісний характер. Зрештою, які вміння використати в пізнанні, вирішує сама людина. Це пояснюється тим, що пізнання може відбуватися на різних рівнях (більш глибокому й більш поверхневому) і бути організованим більш або менш раціонально.  Прихований характер пізнання, труднощі керування ним збільшують суб’єктивну сторону пізнавальних дій, залежність їх від особистості учня. Цими особливостями природи вмінь і потрібно керуватися при вирішенні завдання їх формування.  Оскільки інтелектуальні вміння “працюють” лише на змістовій основі, доцільно первинне їх усвідомлення робити в самому процесі пізнання. “Внутрішній”, прихований їх характер при цьому обумовлює необхідність “виведення назовні” як окремих дій, так і всього комплексу вмінь, що забезпечує пізнання, яке дасть можливість учителеві управляти ними.  8. Результати дисертаційного дослідження дають підстави вважати, що мету досягнено, завдання реалізовано, положення робочої гіпотези отримали підтвердження.  Дослідження не вичерпало всі сторони розглянутої проблеми, подальшому розробленню підлягають такі питання:  а) визначення необхідної й достатньої питомої ваги роботи з формування інтелектуальних умінь у структурі теми, розділу, курсу;  б) дослідження впливу міжпредметних зв’язків на формування в школярів інтелектуальних умін | |