

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ
ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ**

У статті здійснено історіографічний аналіз розвитку дослідницьких умінь у процесі розвитку педагогічної науки, починаючи з епохи Середньовіччя до XX століття.

Проблема розвитку дослідницьких умінь тією чи іншою мірою є предметом дослідження в різних науках, кожна з яких вивчає зазначене питання в контексті своєї наукової проблематики. Актуальність такої проблеми пояснюється й потребою суспільства у вчителів з якісно новим рівнем підготовки, які володіють технологією наукового дослідження. Звернення до об'єктивного історичного аналізу розвитку дослідницьких умінь, вивчення досягнень сучасної української і світової педагогічної думки щодо питання підготовки вчителів до дослідницької діяльності є важливою педагогічною проблемою, вирішення якої дасть змогу якісно оновити й удосконалити зміст підготовки педагогів в умовах інтеграції України в європейський освітній простір.

Історичний аспект питання розвитку дослідницьких умінь вивчали С. Вершловський, Г. Лагунов, М. Майоров, П. Мороз, Г. Кловак, А. Відченко та інші. У дисертаційних дослідженнях О. Зеленської, Г. Кловак, О. Микитюка, С. Мартиненко, І. Степанець, Н. Сидорчук, Н. Пузирьвої, О. Тарасенка вперше схарактеризовано зміст, форми науково-дослідної роботи викладачів, студентів, їхня участь у роботі наукових товариств, гуртків у другій половині XIX століття.

А. Алексюк, М. Євтух, С. Золотухіна, О. Микитюк, О. Сухомлинська опікувалися проблемою організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах в історико-педагогічному аспекті.

Мета статті – обґрунтування педагогічних думок щодо становлення дослідницьких умінь у процесі розвитку педагогічної науки.

Філософським підґрунтям досліджуваної проблеми стали праці Сократа, Демокрита, Платона, Аристотеля, Ф. Аквінського, Архімеда, Аполлонія, Геракліта та ін. Одним із перших відомих нам учених, який активно використовував у практиці навчання дослідницькі методи, був Сократ, автор методу, названого «сократовою бесідою». З ім'ям Платона пов'язане невіддільне від сучасної науки поняття – академія. Заняття були двох типів: загальні – для широкого кола, і спеціальні – для обраних, посвячених у тайни філософії. Основа методики занять – мудрі бесіди. Саме в цей час поширюється специфічна форма науки – схоластика, яка на основі догматики зробила свій внесок у розвиток осмислення культури пізнання істини,

* © Раєвська І. М.

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

удосконалення мистецтва теоретичних дебатів і прийомів доведення у формах дискусії, диспуту.

Елементи дослідницького навчання використовували в освіті і в більш пізні часи. Найбільш інтенсивно ця проблематика розроблялась у кінці XIX – на початку XX ст. такими вченими, як К. Вентцель, Дж. Дьюї, Е. Пракхерст, І. Свядковський, С. Френе, М. Стасюлевич, А. Гартвіг, М. Коваленський та ін. Щоправда, дослідницькі методи виступали під різними назвами: «лабораторно-евристичний», «метод пошуків», «дослідницький метод», «евристичний», «метод лабораторних уроків». Кожен з вищеназваних дослідників вніс щось своє в наукову розробку цієї теми. При цьому низка загальних і прикладних питань трактується та інтерпретуються по-різному. Цілком закономірним є те, що, розкриваючи суть і методiku 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.

У XV–XVI ст. Ф. Рабле і М. Монтень відстоювали потребу освоєння дітьми реальних і корисних знань, підкреслювали важливість для їхнього розвитку самостійних суджень. Дж. Локк у XVII ст. виняткову увагу в навчанні приділяв природному поясненню фактів, розвитку розуму учнів на основі заохочення їхньої допитливості, активності і самостійної роботи. У XVIII ст. Ж.-Ж. Руссо виступав за те, щоб зробити дитину уважною до явищ природи, спроможною ставити запитання, доступні її розумінню, і надавати їй можливості самостійно вирішувати їх. Справжній учитель, на думку А. Дістерверга, учить знаходити істину, тоді як поганий її підносить. Використання «евристичного методу» (назва дослідницького методу в XIX ст.), на думку Г. Армстронга, ставить учня на позицію дослідника, дозволяє йому відкривати наукові факти. Дж. Дьюї, спираючись на цей метод, побудував навчально-виховну систему, що має на меті формування особистості, щонайкраще пристосованої до життя і практичної діяльності в умовах вільного підприємництва. Його концептуальний підхід дістав відображення і в «комплексному навчанні», і в «методі проектів», і в експериментальних «нових школах» Західної Європи та США, і в процесуально-орієнтованому навчанні (Х. Таба, Дж. Шваб). За розробками Х. Таби, зміст навчальних предметів повинен формуватися на основі розв'язання чотирьох освітніх завдань: надання знань, розвитку мислення, формування вмінь і навичок (пошукових теж). Дж. Шваб розглядав наукові дослідження як зразки для побудови навчання. Він вважав, що наукові ідеї, які відображаються в будь-якому предметі шкільної програми, можна повноцінно зрозуміти, якщо простежити їх виникнення й розвиток. Отримана в процесі навчального дослідження інформація може бути новою тільки для того, хто її здобув.

Ж.-Ж. Руссо (1712–1778 рр.) пропонував будувати навчання з урахуванням дослідницького стимулу, зазначаючи при

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

цьому, що особливі вимоги слід ставити до вчителя, який організує самостійне дослідження. І. Песталоцці (1746–1827 рр.) вважав джерелом знань дослідження явищ та процесів природи, що сприяло розвитку логічного мислення особистості, узагальнення, формулювання на цій основі власних понять. Зазначимо, що система І. Песталоцці є найбільш придатною за своєю сутністю до наукового дослідження, яка забезпечує особистісний розвиток.

На основі дослідницького методу Д. Брунер розробив метод творчого навчання «шляхом відкриття», тим самим довівши, що саме використання цього методу здатне забезпечити активне перенесення знань у нові ситуації.

Ідею дослідницького підходу в навчанні вперше запропонував у другій половині XVIII століття в Росії просвітитель М. Новіков, у другій половині XIX століття – К. Ушинський, М. Бунаков, О. Герд та ін.

Історія становлення та розвитку дослідницьких умінь учителя свідчить про тенденцію зближення педагогічної науки з практикою. Протягом двох століть все активніше зверталась увага на розвиток дослідницьких умінь учителя, на організацію дослідницької діяльності, котра включалась у практику роботи школи спочатку зусиллями окремих талановитих педагогів, потім педагогів-новаторів, а потім як елемент загальної програми атестації педагогів країни.

Крім того, саме в XIX столітті розпочинається чітке розмежування педагогічної думки за типом світоглядних позицій, диференціації якої сприяли наукові відкриття плеяди видатних педагогів, учених, діячів освіти. Цей період, за визначенням О. Сухомлинської, слід розглядати як період становлення й розвитку української педагогічної думки.

Але, поряд із цим, опубліковані висновки дисертаційних досліджень недостатньо характеризують генезу здійснення науково-дослідної роботи в навчальних закладах України в XIX столітті, не розкривають організацію науково-дослідної роботи як цілісний процес; у них не простежено динаміку її становлення і розвитку, скупо схарактеризовано особливості реалізації мети, завдань науково-дослідної роботи як викладачів, так і студентів протягом століття. Крім того, науково-дослідна робота розглядалася без урахування впливу чинників і взаємозв'язків її складових.

Досліджуючи означену проблему слід зазначити, що на початку 20-х років XX століття велася активна дискусія щодо сутності дослідницького методу, під яким розуміли: метод лабораторних уроків (П. Ягдовський), метод пошуків (Б. Все-святський), генетичний метод (П. Блонський) тощо. У цей період дидактична категорія «вміння» в педагогічній літературі поєднувалася з дефініцією «діяльність». Так, педагоги, застосовуючи методи самостійного опанування знань, умінь і навичок, ввели в практику роботи термін «методи освітньої роботи». Цим

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

самим акцентувалась увага не стільки на процесі викладання, скільки на навчанні.

На початку ХХ століття М. Скаткін та І. Лернер, критикуючи педагогів за перебільшення уваги до проблеми розвитку дослідницьких умінь, запропонували власну класифікацію дослідницьких методів. Зокрема, І. Лернер виділяє в діяльності вчителя три глобальні сфери: дослідницьку роботу в галузі педагогіки чи викладацької дисципліни; конструкторську – у сфері прийомів, методів і засобів навчання; творчу – під час організації і здійснення процесу навчання та виховання дітей. При цьому особливу увагу автор звертає на необхідність «установки вчителя на постійне проведення дослідницької роботи», указуючи, що дослідження навіть вузьких тем допоможе в засвоєнні елементів дослідницького пошуку, що, у свою чергу, відобразиться на загальному рівні його педагогічної майстерності [3, с. 48].

Саме на системне й всебічне вивчення питань розвитку дослідницьких умінь були спрямовані вагомі наукові дослідження М. Скаткіна, І. Лернера, В. Успенського, котрі з'явилися в 60-х роках ХХ століття: «Про методи навчання», «Використання експериментального методу дослідження у викладанні фізики», «Шкільні дослідницькі завдання».

Подальший аналіз досліджуваної проблеми засвідчив наявність декількох підходів до визначення сутності поняття «вміння» та їх класифікації.

У педагогічній літературі існують такі поняття, як «дослідницькі вміння» та «педагогічні дослідницькі вміння». Зміст цих понять дещо відрізняється, причому поняття «дослідницькі вміння» ширше за поняття «педагогічні дослідницькі вміння».

Основним принципом першого підходу є класифікація педагогічних умінь через компоненти педагогічної діяльності: конструктивний, організаційний, комунікативний, гностичний, яким відповідають окремі вміння. Для другого напряму характерна спрямованість на розробку професіограм. Третій – здійснює розробку змісту і видів педагогічних та управлінських умінь за конструктивними видами дій.

О. Абдулліна, В. Андреев, В. Андрущенко педагогічні вміння (за видами діяльності) поділяють на такі групи:

- 1) інтелектуальні вміння (логічно мислити і самостійно набувати знання);
- 2) практичні вміння (вимірювати, обчислювати, будувати графіки та діаграми, користуватися необхідними приладами й обладнанням);
- 3) творчі вміння (розв'язувати завдання нетипового характеру, прогнозувати діяльність і результат);
- 4) самоорганізаційні вміння (планувати свою діяльність і управляти нею).

У 80-ті роки А. Алексюк у роботі «Загальні методи навчання» визначає сутність технологічних елементів дослід-

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

ницьких умінь, виокремлює види й особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії та специфіку їх застосування. Саме в ці роки набирає чинності масовий рух учителів-новаторів, що сприяє народженню нових дослідницьких ідей з підготовки вчителя, здатного сприймати педагогічну інноватику як природний процес. Результат діяльності педагогів-новаторів І. Волкова, Є. Льїна, С. Лисенкової, В. Шаталова та інших був помітним: збільшилась кількість учителів, які виражали свою готовність до творчості та дослідницької діяльності. Підсумком зусиль педагогів-новаторів стало загальне розуміння ролі науки у вдосконаленні практики, розуміння необхідності готувати вчителя до професійно-дослідницької діяльності. На думку В. Загвязинського, процес наукового пізнання може здійснюватися лише фахівцями, спеціально підготовленими до нього з використанням відповідних засобів наукового дослідження, з наголосом на тому, що дослідницький елемент «... був, є і ще в більшій мірі буде важливим елементом практичної діяльності педагога» [2, с. 14].

На думку багатьох науковців, формування дослідницьких умінь та навичок у випускників педагогічних вишів варто розглядати як обов'язковий елемент фахової підготовки. У цьому контексті ми повністю погоджуємося з думкою В. Сластьоніна про те, що науковий потенціал у системі професійної підготовки вчителя має бути настільки високим, «щоб випускники вузів не тільки були знайомі із сучасною наукою і розбирались в ній, але й отримували початковий досвід пошуково-дослідницької роботи, уміння застосовувати дослідницькі методи у вирішенні практичних завдань, були готові до створення нових наукових цінностей» [6, с. 67].

У зв'язку з цим набуває першорядного значення розвиток у вищих закладах освіти фундаментальних наукових досліджень, залучення до них як викладачів, так і студентів, виховання в них методологічної культури, підвищення вимог до результатів дослідницької праці, забезпечення високої ефективності і конкурентоздатності наукової продукції та ін. Це зумовило суттєві зміни в організації науково-дослідної діяльності сучасних вищих навчальних закладів України, посилило роль науки як «органічної частини освіти, базового елемента і рушійної сили її розвитку» [4, с. 3]. Так, до середини 90-х років у багатьох вишах країни були введені курси з філософії освіти, методології та методики дослідницької діяльності, з педагогічної інноватики та діагностики. Одним з ефективних шляхів розвитку дослідницьких умінь визначено підготовку студентів до участі в наукових конференціях та семінарах, спільних публікаціях з викладачами у фахових виданнях. Почалося зближення педагогічної науки і практики саме на основі і за допомогою підготовки вчителя до дослідницької діяльності, перехід його з позиції суб'єкта педагогічного процесу в позицію суб'єкта-дослідника.

Джерелознавчий огляд дає змогу стверджувати, що в 90-х роках педагогічна наука збагатилася результатами досліджень з проблеми організації науково-дослідницької роботи в навчальних закладах, її ролі й місця в процесі реформування вищої освіти. Про це зазначають у своїх публікаціях В. Андрущенко, Є. Заїр-Бек, В. Кремень, В. Курило, В. Пуцов, В. Шейко.

Предметом наукових досліджень В. Борисова, Н. Недодатко, Н. Федорової стали зміст, форми і методи науково-дослідницької роботи у вищих навчальних закладах.

З початку 90-х років ХХ століття у політичній, економічній, соціальній сферах громадянського суспільства нашої країни відбулися глобальні зміни, що сприяли не тільки процесам реформування освіти в рамках державних реформ, а й інноваційним процесам, ініціативам, що йдуть від учителів та педагогічних колективів. Це привело до появи різноманіття освітніх програм і типів загальноосвітніх шкіл, нових моделей змісту освіти, нових педагогічних систем і, адекватних сучасному суспільству, моделей управління освітою. У цих умовах змінилися вимоги суспільства до цілей і змісту освіти, змінилися вимоги і до рівня підготовленості учнів на кожній ступені навчання. Але поряд із цим, як зазначає В. Загв'язинський, «...найбільш передові теорії, оригінальні новації, сучасні системи та технології, прекрасно складені інструкції і розробки самі по собі не зробляють педагогічний процес ефективним. Вирішальну роль у цьому відіграє особистість педагога» [1, с. 32]. Сказане означає необхідність оволодіння принципами й методами психолого-педагогічного дослідження не тільки вченими, які досліджують цю сферу, а й широким колом педагогів. На думку вчених, це дозволить краще усвідомити нові цілі й завдання освіти та виховання, освіти прогресивні технології, гнучкі організаційні форми, переглянути, навіть, деякі принципи навчання й виховання.

У більшості педагогічних досліджень критично переосмислена існуюча система вдосконалення педагогічної діяльності вчителя, яка передбачала формування окремих умінь, якостей особистості, і заявлена необхідність розробки нових підходів, що зумовлюють вибір науково-обґрунтованих засобів, форм і методів цілісного перетворення діяльності вчителя, необхідність володіння ним дослідницькими вміннями, що дозволило б забезпечити досягнення необхідної якості сучасної освіти.

Дослідницька діяльність як у соціальному, так і в науковому сенсі набуває все більшого значення, стає однією з центральних сфер людської діяльності, а тому проблема цілеспрямованого розвитку дослідницьких умінь стає однією з головних наукових й практичних проблем [5, с. 5].

Науково-дослідна спрямованість діяльності вчителя розвиває в них уміння пошукової активності, вирішення проблеми в нестандартних ситуаціях, застосування методів наукових досліджень на практиці, творчого розв'язання навчально-вихов-

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

них завдань, формує відповідний склад мислення (дивергентне і конвергентне) та спілкування.

З одного боку, науково-дослідницький підхід все більше стає необхідним для того, щоб розробляти свої навчальні програми, а з іншого, – через нього проходить становлення педагога-професіонала, що забезпечує якість освіти в цілому. Ситуація стимулює школу і педагогічний колектив самим навчитися планувати і проводити наукові дослідження, більш активно користуватися науковими розробками вчених різних наук – психології, екології, економіки і, звичайно, самої педагогіки. Потреба в залученні вчителя до науки, у розвитку його дослідницьких умінь стимулюється системою категорійності та атестації, де отримання більш високої категорії пов'язане з проведенням науково-дослідної роботи.

Наукова підготовка прямо вплинула на професійні успіхи, а вчительська робота стала розцінюватися як наукова, дослідницька. Статус педагога-дослідника постійно зростає, але при цьому все більше виявляється проблем, або не досліджених ученими, або пропозицій, мало адаптованих до конкретних умов роботи. Отже, можемо констатувати про взаємозв'язок дослідницьких умінь учителя з його професіоналізмом.

Отже, ретроспективний аналіз проблеми розвитку дослідницьких умінь дозволяє стверджувати, що означена проблема на різних етапах розвитку вітчизняної науки та практики розглядалась як самостійна категорія педагогіки. У педагогічній думці проаналізованих періодів переважав дискусійний характер щодо змісту дослідницьких умінь. Ряд учених дотримувалися думки, що знання і вміння є результатом практичної діяльності.

Література:

1. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Агафонов. – М. : Academia, 2001. – 207 с.
2. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1980. – 89 с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Высшая школа, 1981. – 186 с.
4. Микитюк О. М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти в ХІХ ст. : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. М. Микитюк. – К., 2003. – 24 с.
5. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – изд. 2-е. – М., 1984. – 96 с.
6. Слостенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.