

УДК 373.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/26.195823>

Наталія ГАЛИЦЬКА,

orcid.org/0000-0001-7097-3180

аспірантка кафедри педагогіки й менеджменту освіти

Херсонської академії неперервної освіти

(Херсон, Україна) a19natalia77evgenia@gmail.com

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УМІНЬ ТА НАВИЧОК УЧНІВ ПІД ЧАС РЕФОРМУВАННЯ ШКОЛИ (КІНЕЦЬ 50-Х – ПОЧАТОК 70-Х РОКІВ ХХ СТ.)

У статті здійснено теоретичний аналіз передумов формування поняття «уміння» у різні періоди становлення школи (кінець 50-х років – початок 70-х років ХХ ст.). Автором зазначено, які саме вимоги програми вплинули на формування умінь. Наприкінці 50-х років характер знань змінився, тоді спостерігалася практична спрямованість. На початку 60-х років виникли протиріччя щодо природи навичок та умінь. Тривав пошук місця і характеру знань, навичок та умінь. Уміння розглядалося видатними педагогами як найвища людська властивість. У середині 60-х років широко впроваджувався метод переносу, коли прийоми, мисленнєві операції, практичні уміння, отримані на одних заняттях, переносилися на інші або впроваджувалися в життя. Кінець 60-х років відзначався вимогою підвищення теоретичного рівня знань та зв'язком предметів з досягненнями науки, техніки, освіти. Визначений основний вектор створення системи самостійних робіт. Відбувається пошук місця і характеру знань, навичок та умінь, спроба систематизації умінь. У статті висвітлено низку поглядів щодо формування умінь. З'являється поняття «інтелектуальні уміння». Ці уміння мають узагальнюючий характер, застосовуються в різних галузях та різних змістах. З'ясовується психологічне обґрунтування поняття. Вказано на п'ять таких етапів формування умінь: першопочаткові уміння, недостатньо вмiла діяльність, окремі загальні уміння, високорозвинуті уміння, майстерність. Кінцевою метою педагогічного процесу є формування уміння. Наприкінці 60-х років із впровадженням нового змісту освіти на уроках вчителі активно розвивали в учнів логічне мислення. Організуючи активність дітей, їх привчали до мисленнєвої діяльності. Основний вектор – це вироблення умінь застосовувати теоретичні знання у майбутній праці. Догматичний та пояснювально-ілюстративний типи навчання стають структурними частинами проблемного навчання. Серед методів організації проблемного навчання важливе місце посідає дослідницький метод.

Ключові слова: програма, знання, уміння, навичка, самостійна робота, проблемне навчання.

Natalia HALYTSKA,

orcid.org/0000-0001-7097-3180

PhD Student of the Department of Pedagogy and Management of Education

Kherson Academy of Continuing Education

(Kherson, Ukraine) a19natalia77evgenia@gmail.com

TERMS OF SYSTEM OF SKILLS FORMATION AND ACQUIREMENTS OF STUDENTS DURING THE REFORM OF EDUCATION (LATE 50-S – EARLY 70-S)

In the article was conducted the theoretical analysis of the term 'skill' and its genesis with the most significant moments emphasized (late 50-s – early 70-s). The author marks what exact requirements of the curriculum had affected the formation of the skills. In the late 50-s the knowledge pattern were changing and more practical orientation could be observed. In the middle 60s the shift method was widely implemented – when the acquirements and practical skills, which were received on some lecture, are being used on another, or even being implemented into real day-to-day life. The end of 60s was marked as a period of rise of theoretical level of knowledge and the connection with the achievements of science, technology and education. The main sector of independent activity was defined. The search of place and kind of knowledge was carried out; the attempt of skills systematization had been conducted as well. The list of opinions concerning the formation of skills had been explained. The emergence of the term 'intellectual skills'. These skills have a generalizing tone, and they are being implemented in the different spheres and different context. The psychological basis of the term was elucidated. There were defined five stages of the skill formation: initial skills, insufficiently skilled activity, separate general skills, highly developed skills and the excellence. The final goal of the pedagogical process is the formation of the skills. In the late 60-s, along with introduction of new content of education, the teachers were actively developing the logical thinking in students. With the organizing of activities, kids were being accustomed to think. Dogmatic and explanatory-illustrative type of learning had become the structural part of the problematic education. Among the methods of problematic education organization, the important role plays the method of research.

Key words: program, knowledge, skill, habit, independent activity, problematic education.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли освіта перебуває у перманентному пошуку шляхів реалізації викликів суспільства, коли нагальною вимогою є формування мобільного випускника, важливо провести історико-педагогічні дослідження з метою подальшого впровадження позитивних аспектів минулого у сучасний стан освіти.

Аналіз досліджень. Під час вивчення фахових психолого-педагогічних джерел з'ясовано, що особливої уваги автори надають дефініції «уміння». Зокрема, генезу поняття «уміння» розглянуто такими молодими вітчизняними та зарубіжними вченими: О. В. Гавриліною, Г. В. Лиходєєвою, Л. В. Павлюк, І. Н. Щукіною, Л. З. Єлекеновою. Виконавши аналіз періодики, ми дійшли висновку, що поняття «уміння» розглянуто з різних точок зору – сутності, структури та особливості його функціонування, але єдиної думки щодо визначення не представлено. Так, наприклад, академік С. У. Гончаренко зазначає, що набуття умінь є складним процесом аналітично-систематичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, у процесі якого створюються і закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для його виконання, знаннями та застосуванням знань на практиці. Ю. К. Бабанський визначає вміння як свідоме володіння будь-яким прийомом діяльності. А. В. Усова розглядає це поняття як готовність особистості до певних дій чи операцій відповідно до поставленої мети, зокрема й на основі знань та навичок, що вже набуті. К. К. Платонов висловлює думку, що уміння є видом досвіду особистості, набутого як сукупність знань та навичок, сформованого позитивним переносом, який забезпечує можливість виконання певної діяльності чи дії у нових умовах.

П. Я. Гальперін, І. Я. Лернер, Н. Ф. Талізін розглядають уміння як процес діяльності, окремої дії, засвоєної людиною, виконуваної свідомо. П. Б. Гурвич, В. А. Петровський, Г. І. Щукіна розглядають уміння як готовність та здатність виконувати певні види діяльності. Дослідники М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович визначають такі властивості уміння: рухливість, що дає можливість успішно розв'язувати поставлені задачі в нестійких умовах діяльності; свідомий характер виконання дій з можливим переходом у творчість.

Мета статті полягає у висвітленні передумов формування умінь та навичок через призму радянської шкільної освіти кінця 50-х – початку 70-х років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці 50-х років ХХ ст. впровадження Закону «Про школу» створює можливість розробити нові

навчальні плани та програми. Відбувся перехід семирічних шкіл на восьмирічні та десятирічних шкіл на одинадцятирічні з виробничим навчанням. У цей час визначається профіль та виробнича база, розширюється сітка загальноосвітніх шкіл робочої та сільської молоді. Приділяється увага самообслуговуванню та практиці на виробництві. М. С. Хрущов на ХХІ з'їзді КПРС вказував, що зв'язок навчання з виробничою працею посилює значення отриманих знань. Випускники отримували значну підготовку з математики, при цьому увага була звернена на виконання практичних розрахунків. Програми з біології та географії передбачали значну кількість практичних робіт та ознайомлення в доступній формі з досягненнями науки, техніки та сільського господарства. У курсі фізики учні знайомилися з фізикою атома, ультразвуком, напівпровідниками, фізичними властивостями пластмас та використанням їх в техніці. З курсу хімії діти дізнавалися про будову та властивості високомолекулярних сполук, про пластмаси, синтетичні волокна, каучук та процеси промислового виробництва (Гончаров, 1959: 4). Восени 1963 року відбувся послідовний перехід на нові програми. Навчальні програми передбачали підвищення рівня загальної освіти, дозволяли вирішувати задачі ідейного, морального, естетичного та фізичного виховання, визначали шляхи здійснення трудової, а в старших класах і виробничої підготовки учнів на політехнічній основі. Слід зазначити, що змінився характер знань. Знання учнів стали осмислені та мали практичну спрямованість. Школа переборювала догматизм та механічне запам'ятовування знань (Каіров, 1962: 38). Радянські педагоги вивчали досвід буржуазних колег щодо питання, що є головним у загальній освіті – оволодіння певним об'ємом позитивних знань, умінь та навичок чи розвиток пам'яті та логічного мислення учнів. Педагоги дійшли висновку, що для успішного навчання є одночасна потреба і в розвитку логічного мислення, і у процесі оволодіння позитивними знаннями. Навчальні програми задовольняли в цілому потреби нової школи, але все ж таки мали низку недоліків. Зокрема, не у всіх предметах був визначений чіткий відбір матеріалу, траплялися елементи випадковості у відборі фактів, понять, законів (Каіров, 1962: 40). Потребували розробки нових структур курси фізики та хімії, що відображали сучасний рівень розвитку цих наук. На кінець 60-х років школа отримала новий виклик – підвищити теоретичний рівень знань і водночас зменшити перевантаження заняттями (Менчинська, 1968: 21). Перехід на новий зміст

освіти визначився постановою ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР про школу (1966 р.). У документі були окреслені такі принципи, які вказували на новий напрям змісту освіти: освіта повинна відповідати вимогам науки, техніки, культури; має бути пропедевтика у вивченні основ наук протягом усіх років; має бути раціональний розподіл матеріалу за роками; обов'язковим є систематичне викладання основ наук; необхідно впроваджувати шляхи подолання перенавантаження. Отже, на початок 70-х років впроваджується основна фаза реформи змісту шкільної освіти. Завершення переходу припадає на 1974/75 н.р. (Маркушевич, 1970: 25).

При впровадженні Закону «Про укріплення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» зберігся принцип єдності навчання і виховання. Так, Б. П. Йосипов у педагогічній теорії початку 60-х років відзначав, що ще не приділено достатньо уваги проблемі поєднання навчання та виховання. Одним із таких шляхів може служити об'єднання навчання основ наук з працею. Так, вчитель ботаніки знає не тільки програму свого предмету, але й програму сільського господарства, а курс ботаніки він розглядає як теоретичну основу для осмисленого виконання школярами трудових завдань. Вчитель має такі конкретні задачі: підготовка учнів до осмисленого виконання трудових процесів, сприйняття об'єктів та знаряддя праці; вироблення вміння застосовувати теоретичні знання в майбутній праці; узагальнення конкретних фактів, з якими учні вже стикалися в своєму трудовому досвіді; пояснення явищ, спостереження яких в процесі практики викликало запитання у учнів (Йосипов, 1963: 15). Отже, тут перехрещуються переходи від теорії до практики і від практики до теорії. Відбувся зв'язок навчання основам природничо-математичних наук із виробничою працею. Практика навчання висуває умови, дотримання яких сприяло досягненню високої ефективності: попереднє навчання школярів новим методам, які впроваджувалися у практику; повторність цих прийомів в подальшій роботі з предмету; забезпечення самоконтролю при виконанні учнями роботи та здійснення регулярного контролю з боку вчителя. Вчительські колективи починають працювати над створенням системи самостійних робіт учнів з послідовним переходом від менш складних до більш складних видів з поступовим наростанням складності прийомів навчальної діяльності. Самостійна робота учнів вимагала тонкого керівництва вчителя, характер якого змінювався разом із роз-

витком самостійності учня, яка мала постійно наростати. Особливо цінним був той момент, коли в діяльності учня розв'язання задачі відбувалося без підказки вчителя. Організуючи активність учнів, вчитель мав можливість успішно вирішити таку задачу: розвивати у дітей логічне мислення, застосовуючи правила та закони формальної (елементарної) логіки. У процесі розумової діяльності учні вчилися знаходити ознаки предметів та явищ, тобто визначали поняття, групували за ознаками, вчилися робити висновки. Отже, школярів почали привчати до послідовності, чіткості мисленнєвої діяльності. Учні повинні вчитися на особистому пізнавальному досвіді перевіряти свої припущення та застосовувати свої знання в практичній діяльності на загальну користь. Б. П. Йосипов вказує, на те, що включення таких робіт у навчальний процес – нове явище, характерне для школи соціалістичного суспільства. Для розвитку діалектичного мислення велике значення має встановлення зв'язків між навчальними предметами. Важливо, аби учні знали, як одна наука допомагає іншій в її дослідженнях, як для пізнання невідомих явищ та процесів на перетині наук виникають нові. В цьому полягає важливість лабораторних робіт, в яких фізичні явища стикаються з хімічними, а також комплексних екскурсій. Серед задач з виробничим змістом багато таких, які потребують знань з декількох предметів. Звернена увага на зв'язок між предметами. Це має значення, оскільки прийоми, мисленнєві операції, практичні уміння, отримані на заняттях з одного предмета, переносяться на інші (Йосипов, 1963: 19).

Поняття «уміння» на сторінках фахового видання «Радянська педагогіка» введене у 1953 році М. О. Риковим. Вихідну позицію аналізу понять «уміння» та «навички» логічно взяти із розділення всіх психічних явищ на три групи – психічні процеси, психічні стани та властивості особистості. Певний порядок груп відображає динаміку їх сутності від короточасних через більш стійкі та довготривалі стани до змінних станів тільки шляхом виховання властивостей особистості. В. М. Мясичев розглядав ці групи як основні аспекти психічного життя (Мясичев, 1960: 112). Знання є системою понять, які людина засвоює. Фізіологічним механізмом знань є друга сигнальна система, тобто умовні рефлекторні зв'язки. Психологічно в основі знань лежать процеси мислення та пам'яті. На думку К. К. Платонова, формула «Уміння – це знання в дії» вірна, хоча неповна. Погляди на природу навичок на початку 60-х років викликали протиріччя. Науков-

ців хвилювало три питання: 1) співвідношення навичок та умінь; 2) співвідношення навичок і дії; 3) співвідношення навичок і пізнання. К. М. Корнілов у підручнику «Психологія» вказував на визначення навичок як способів виконання дії, які при багатократному повторенні стають автоматичними (Корнілов, 1946: 141). У підручнику «Психологія» за редакцією А. О. Смірнова зустрічаємо визначення навичок як стійких завдяки вправам способів дії (Смірнов, 1962: 439). С. Л. Рубінштейн у 1940 році писав: «Під навичками ми будемо розуміти <...> автоматизовані дії» (Рубінштейн, 1940: 463). Є. І. Бойко зазначав: «Ми характеризуємо навички як пристосування структури дії до умов, що повторюються» (Бойко, 1957: 138). Для вчителя навички – конкретні дії учня. К. К. Платонов вказував: «Сьогодні схема розвитку навичок добре вивчена».

Існує протилежна думка. Ю. О. Петров вважав: «Навичка – це не дія, адже дія є процесом. Навичка – це не процес, це його характеристика, його якість» (Петров, 1961: 89). На думку К. К. Платонова, таке формулювання відводить від механізму навичок як нейродинамічного стереотипу (Платонов, 1963: 101). З приводу питання співвідношення навичок та умінь в середині 60-х років існувало дві позиції. Так, К. М. Корнілов визначав: «Уміння – це незавершена навичка; навичка – це завершене уміння, що здійснюється автоматично, тобто без контролю свідомості» (Платонов, 1963: 99). Таку думку поділяв і психолог П. М. Шимбирев, тоді як З. І. Ходжава її не підтримував. К. К. Платонов у «Великій радянській енциклопедії» визначає уміння як здатність людини виконувати будь-яку діяльність або дії на основі раніше отриманого досвіду. Іншими словами, уміння утворюються на основі раніше отриманих знань та навичок. У статті «Про знання, навички, уміння» К. К. Платонов підтримує З. І. Ходжаву, але не погоджується із запереченням ним можливості утворення нового уміння без вправ на основі отриманих знань і позитивного переносу інших,

отриманих раніше навичок. К. К. Платонов відзначає: «На жаль, стара точка зору ще достатньо вагома (М. О. Риков, П. М. Шимбирев)». У підручнику з психології уміння розглядаються зі старих позицій, але у новому формулюванні автоматизовані уміння – це вже навички. Звідси випливає, що метою педагогічного процесу є навички, а не уміння (Платонов, 1963: 101).

Психологічною основою умінь є розуміння взаємовідношення між метою діяльності, умовами та способами її виконання. Професійне уміння на першому етапі може ґрунтуватися на не професійних, а на побутових знаннях та навичках. Високий рівень розвитку низки професійних умінь дає майстерність. Важливою ознакою майстерності є легкість виконання дії. Навички людини близькі за нейродинамічними механізмами до навичок тварин. А уміння у тварин немає взагалі, однак не тільки тому, що уміння ґрунтуються на знаннях, тобто на функціонуванні другої сигнальної системи, але й тому, що знання організують навички у складну та високопластичну систему. Без знань така високопластична система утворитися не може. Дія як навичка може виконуватися тільки так і ніяк по-іншому, а уміння – за обставинами, тобто і так, і по-іншому. В умінні завжди проявляється взаємодія навичок, їх позитивний перенос. Дія, що є навичкою, може бути шаблоном. Уміння завжди тільки свідомі. Що вище рівень уміння, то чіткіше проявляється творчість, абсолютно чужорідна навичкам. Уміння, формуючись, стає властивістю особистості (вмілість, майстерність). Саме тому, як вказує К. К. Платонов, треба писати не «знання, уміння, навички» а «знання, навички та уміння», що є сутністю їх співвідношень (Платонов, 1963: 102). Ми погоджуємося з такими словами З. І. Ходжави: «уміння набуваються шляхом навчання і вправ, але набування це відбувається у процесі навчання навичкам та знанням» (Ходжава, 1960: 136).

К. К. Платонов вважає, що З. І. Ходжава заздалегідь заперечує можливість цілеспрямованого

Таблиця 1

Етап	Форма	Психологічна структура
1	Першопочаткові уміння	Усвідомлення мети дії та пошук способів її виконання, що ґрунтується на раніше отриманих (навіть побутових) знаннях та навичках. Діяльність методом спроб та помилок.
2	Недостатньо вміла діяльність	Наявність знань про способи виконання дій та використання раніше отриманих і неспецифічних для даної діяльності навичок.
3	Окремі загальні уміння	Ряд окремих високорозвинених, але вузьких умінь, необхідних в різних видах діяльності, наприклад, уміння планувати, організаційні уміння.
4	Високорозвинуті уміння	Творче використання знань та навичок даної діяльності з усвідомленням не тільки мети, але й мотивів вибору способу її досягнення.
5	Майстерність	Творче використання різноманітних умінь.

навчання умінням як синтезу знань та навичок. На думку К. К. Платонова, і психологи, і педагоги всю свою увагу приділили формуванню навичок, не помічаючи і не вивчаючи умінь як більш складну властивість особистості. Уміння проходять під час свого формування низку етапів (Платонов, 1963: 102) (табл. 1) [11].

Уміння – це найвища людська властивість, формування якої є кінцевою метою педагогічного процесу, його завершенням. На думку К. К. Платонова, необхідно розглядати уміння як етап, який розпочинається після формування навичок, та вчити педагогів новому розумінню умінь.

Наприкінці 60-х років перед школою висуюються нові вимоги – підвищити теоретичний рівень знань і водночас зменшити перевантаження учнів. Програма намагається сприяти формуванню у школярів знань та умінь самостійної роботи. Щоб учні могли здійснити ефективне саморегулювання в процесі навчання, недостатньо знати правила самостійної роботи, потрібно навчитися застосовувати їх в особистій практиці та керувати власними психічними процесами – сприйняттям, увагою, пам'яттю, мисленням. Перед учнем нова задача – використовувати ефективні прийоми узагальнення, тобто аналіз, синтез, виокремлення суттєвого. Уміння, що стосуються успішного виконання розумових операцій, Н. О. Менчинська пропонує назвати інтелектуальними умінями. Вчена звертає увагу на те, що треба відкрити психологічну природу таких умінь. Інтелектуальні уміння виробляються в процесі вправ, але не проходять стадію автоматизації на відміну від навичок (Менчинська, 1968: 23). Кожного разу, коли використовується це уміння, потрібно приводити в дію те чи інше уміння, а це здійснюється при повному усвідомленні як самої задачі, так і тих способів, з допомогою яких вона вирішується. Для інтелектуальних умінь характерно також те, що вони мають загальний характер, оскільки розуміються як оволодіння способами (чи прийомами), які застосовуються в різних галузях діяльності та щодо різного змісту. Широта переносу прийомів при розв'язуванні задач свідчить про рівень їх узагальненості, а тому вказує і на узагальнюючий характер сформованості уміння. Оволодіння узагальнюючими прийомами, як показали психологічні дослідження Д. М. Богоявленського, Є. М. Кабанової-Меллер, тісно пов'язане з проявленням інтересу не тільки до змісту отримання знань, але і до способів їх добування. Ця мотиваційна сторона відіграє велику роль не лише в активному використанні пояснень вчителем прийомів, але й в самостійному відкритті нових при-

йомів, які необхідні для успішного виконання тих видів діяльності, з якими учні стикаються вперше (Менчинська, 1968: 23).

Уміння (прийоми) розумової діяльності в учнів виробляються повільно, оскільки у школярів не сформувалися ті властивості, які необхідні для успішного засвоєння знань (активність, самостійність, продуктивність, глибина розуму, його гнучкість в легкості перебудови знань та умінь відповідно до умов, що змінюються). З віком збільшується ступінь навчання, адже зростає запас знань, збільшується їх системність, збагачуються інтелектуальні уміння і відбувається суттєва трансформація і самих якостей розуму – збільшується самостійність розуму, більш суттєво вирізняються елементи продуктивного, творчого мислення, розвивається гнучкість розуму і відбувається ріст критичного мислення.

Спостерігається розробка експериментальних методів розумового розвитку. Так, Л. В. Занков (1963 р.) виокремлює показники, серед яких важливими є такі: уміння узагальнювати та абстрагувати (аналізуюче спостереження, формування понять); уміння планувати в трудовій діяльності (це такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, уміння подумки уявляти план майбутніх практичних дій, так зване уміння діяти подумки).

Психологи Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, Я. О. Пономарьов (1966 р.) визначили якісні та кількісні оцінки рівня розумового розвитку. Сукупність критеріїв зацікавила Г. О. Люблинську, яка розробила методи визначення розумового розвитку. Вона вказує, що головними процесами є аналіз та синтез. Активність особистості під час мисленнєвого процесу характеризує розумовий розвиток. Наприкінці 50-х і протягом 60-х років на перший план виступають питання акселерації, розширення пізнавальних можливостей дітей під впливом методів навчання і нового ускладненого змісту. Одним із головних загальних умінь в будь-якій навчальній діяльності є самоконтроль. Особливо велика увага приділена формуванню цього уміння в програмі трудової політехнічної підготовки учня. Тут воно займає важливе місце серед загальнотрудових умінь, до яких відносять уміння планувати, організувати свою роботу, роботу товаришів, використовувати в процесі праці найпростішу графічну документацію (Менчинська, 1968: 34).

Була приділена велика увага застосуванню знань не лише в навчальній діяльності, але й в праці, побуті. Важлива думка висловлена в «Загальній пояснювальній записці» відносно необхідності ознайомлення учнів з методами наук.

Значно посилена самостійна робота учнів з фізичного експерименту. Для посилення розвивального ефекту в деяких програмах вказують не тільки те, які уміння треба формувати, але й послідовність їх формування. Тут зроблена спроба показати те, як ускладнюються за ступенем навчання уміння школярів самостійно працювати. Особлива увага приділена умінням, які важливі для самоосвіти, – умінням складати план, писати конспект, тези. Але головні уміння – це уміння формулювати проблему, аналізувати, пояснювати, оцінювати. Розвиток цих умінь пов'язували з формуванням світогляду учнів. Вважалося, що в результаті їх розвитку створювалися основи наукового підходу до історичного явища, до сучасного життя, формувалася здатність застосовувати знання у практиці комуністичного будівництва. Програми тоді орієнтували вчителя на формування у школярів уміння раціонально вчитися, самостійно отримувати основні знання.

Н. О. Менчинська робить спроби систематизувати уміння, які повинні бути сформовані в учнів під час навчальної діяльності. Вона виокремлює три категорії: 1) загальні уміння самостійної навчальної роботи, що будуть прийнятні в будь-якій навчальній діяльності (уміння планувати, організація, самоконтроль, уміння працювати з книгою); 2) уміння організувати власну психічну діяльність (цілеспрямоване сприйняття, раціональне запам'ятовування, ефективне мислення); 3) конкретні уміння, що відображають специфіку того чи іншого навчального предмету (уміння оперувати символікою букв, розв'язувати задачі та ін.). Вчена наголошує на необхідності визначити склад цих умінь на різних роках навчання, тобто виявити те, на які прийоми чи способи повинно спиратися те чи інше уміння, якими якісними та кількісними характеристиками воно має характеризуватися (на прикладі програми з іноземної мови) (Менчинська, 1968: 36).

Кінець 60-х років та початок 70-х років визначено основною фазою реформи змісту шкільної освіти. Впровадженні в школі нові програми були спрямовані не тільки на підвищення теоретичного рівня освіти, але й на розвиток пізнавальних можливостей дітей. Це сприяє необхідній розробці такої дидактичної системи організації пізнавальної діяльності учнів, за якої процес засвоєння знань проходитиме в умовах активної мисленнєвої діяльності та максимально сприятиме формуванню у школярів здібностей та навичок творчого мислення. Відомо, що засвоєння знань відбувається двома шляхами – репродуктивним та творчим. Але М. І. Махмутов вказує на те, що шлях

забезпечення засвоєння знань учнем є проблемою в теорії навчання (Махмутов, 1970: 49). В цей період в історії розвитку дидактики спостерігається зміна догматичного типу навчання пояснювально-ілюстративним, який поступається місцем проблемному. Але догматичні методи навчання не зникли, вони ввійшли як структурний елемент в пояснювально-ілюстративний тип навчання. Догматичні методи застосовуються, коли знання, які потрібно засвоїти, не потребують творчого засвоєння (вказати назви, факти тощо). Проблемний тип навчання вбирає в себе елементи і догматичного, і пояснювально-ілюстративного типів. При проблемному навчанні ми чітко виокремлюємо два взаємопов'язаних поняття – проблемне викладання та проблемне навчання. Проблемне викладання визначається як діяльність зі створення проблемних ситуацій, що забезпечують засвоєння нових знань та способів дій, формування творчих здібностей. Проблемне навчання – це особлива організована діяльність учнів з засвоєння знань і дій в ході аналізу проблемної ситуації, формування проблем та розв'язання їх шляхом висунення гіпотези, наведення доказів та проведення перевірки. М. І. Махмутов займається вивченням основних питань проблемного навчання як засобу розвитку мисленнєвих здібностей учнів у процесі засвоєння нових знань. Вся розумова діяльність, на його думку, проходить під керівництвом вчителя. Організація діяльності учня у будь-якій проблемній ситуації має таку логічну послідовність: 1) аналіз проблемної ситуації; 2) постановка проблеми; 3) розв'язання проблеми, що має такі етапи: а) переформулювання проблеми; б) висунення припущень; в) пояснення гіпотези; г) доказ гіпотези; г) перевірка правильного рішення (Махмутов, 1970: 56). Є чотири основні методи організації проблемного навчання, які складають його структурні елементи. Цими методами є такі: 1) проблемне викладання знань вчителем; 2) застосування системи пізнавальних задач; 3) дослідницький метод навчання; 4) програмоване навчання. У дидактичній літературі І. Я. Лернером, М. М. Скаткіним відзначалося, що залежно від способів організації навчально-пізнавального процесу можливий різний ступінь самостійного навчання. Для практичної орієнтації М. І. Махмутов умовно виділив п'ять рівнів. Перший рівень проблемності характеризується виникненням проблемної ситуації незалежно від методів роботи вчителя. Ступінь активізації діяльності учня найнижчий, оскільки його увага спрямована на проблему, а труднощі, що виникли, зникають в результаті пояснення вчителем. Дру-

гий рівень проблемності визначається навмисним створенням проблемної ситуації вчителем і спрямуванням уваги учня на виникнення проблеми. Це характерно для початкового етапу проблемного викладу. Третій рівень характеризується тим, що вчитель створює проблемну ситуацію, вказує учням на проблему та залучає учнів до пошуку шляхів її вирішення. Це характерно для проблемного викладання матеріалу. Четвертий рівень проблемності означає самостійне розв'язання учнем сформульованої вчителем проблеми шляхом висунування припущень та доказів гіпотези. Це характерно для системи пізнавальних задач та програмованого навчального матеріалу. П'ятий рівень визначається самостійним формулюванням учнем проблеми, пошуком шляхів її вирішення, розв'язком та перевіркою правильності висновків та узагальнень. Це характерно для дослідницького методу та системи пізнавальних задач. На думку О. М. Леонт'єва, перший та другий рівні проблемності не забезпечують активізацію пізнавальної мисленнєвої діяльності, оскільки потрібен повний цикл мисленнєвих операцій, а ось третій, четвертий, п'ятий рівні проблемності є результатами систематичної організації самостійних робіт учнів, спрямованих на засвоєння нових знань та способів дій шляхом розв'язання навчальних проблем (Махмутов, 1970: 57).

Висновки. Підводячи підсумки, зауважимо, що у період кінця 50-х – початку 70-х років ХХ століття на теренах радянської школи відбувалося поступове формування поняття «уміння», були спроби класифікації дефініції. Передумовами формування ми зазначаємо такі: впрова-

дження Закону «Про школу» (кінець 50-х років), розробку нових програм (з біології та географії набувають чинності практичні роботи), де змінюється характер знань і переважає практична спрямованість (середина 60-х років). На початку 60-х років виникли протиріччя щодо природи навичок та умінь. Тривав пошук місця і характеру знань, навичок та умінь. Уміння розглядалося видатними педагогами як найвища людська властивість. Це спонукало методистів до розробки нових структур курсів фізики та хімії. Виклик суспільства, що пов'язаний з технічним розвитком фази розвинутого соціалізму, висунув вимогу й до освіти – новий зміст (1966 рік). Основний вектор – це вироблення умінь застосовувати теоретичні знання у майбутній праці. На перший план виходить самостійна робота. З'являється новий виток для формування умінь в площині самостійної роботи. Психолого-педагогічні дослідження вчених приділяють належну увагу і прагнуть систематизувати уміння. В основний період реформи змісту шкільної освіти (початок 70-х років) відбувається пошук відповідей на питання пізнавальної діяльності учнів. На перший план виходить проблемний тип навчання, інколи витісняючи, а подекуди об'єднуючи догматичний та пояснювально-ілюстративний типи навчання.

Важливими для подальшого розгляду вважаємо проблеми, що пов'язані із застосуванням дослідницького методу як шляху формування дослідницьких умінь через сільськогосподарське дослідництво у різні історичні проміжки часу з метою впровадження досвіду минулого у систему сучасного освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко Е. И. Еще раз об умениях и навыках. *Вопросы психологии*. 1957. № 1. С. 128–139.
2. Гончаров Н. К. Закон о школе в действии. *Советская педагогика*. 1959. № 12. С. 4–10.
3. Есипов Б. П. Пути совершенствования методов обучения. *Советская педагогика*. 1963. № 12. С. 12–21.
4. Каиров И.А. Новая программа КПСС и задачи педагогической науки. *Советская педагогика*. 1962. № 6. С. 35–48.
5. Корнилов К. Н. Психология. Москва, 1946. 345 с.
6. Маркушевич А. И. Очередные научно-педагогические проблемы перехода школы на новое содержание образования. *Советская педагогика*. 1970. № 9. С. 25–35.
7. Махмутов М. И. Некоторые особенности проблемного обучения. *Советская педагогика*. 1970. № 9. С. 49–57.
8. Менчинская Н. А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы. *Советская педагогика*. 1968. № 6. С. 21–38.
9. Мясинцев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. Сб. «*Психологическая наука в СССР*». Т. 2. Москва, 1960. 267 с.
10. Петров Ю. А. О «психологии летнего труда». *Военно-медицинский журнал*. 1961. № 6. С. 86–90.
11. Платонов К. К. О знаниях, навыках и умениях. *Советская педагогика*. 1963. № 11. С. 98–103.
12. Психология / под ред. А. А.Смирнова, А. Н. Леонт'єва, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова. Москва, 1962. 314 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии, Москва, 1940. 312с.
14. Ходжава З. И. Проблема навыка в психологии. Тбилиси, 1960. 296 с.

REFERENCES

1. Boiko E. I. (1957). Eshche raz ob umeniah i navykakh [One more time about skills and acquirements]. *Voprosy psihologii – Questions of psychology*, 1, 128-139 [in Russian].
2. Goncharov N. K. (1959). Zakon o shkole v deistvii [School Law in practice]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 12, 4-10 [in Russian].
3. Esipov B. P. (1963). Puti sovershenstvovaniya metodov obucheniya [Ways of education methods improvement]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 12, 12-21 [in Russian].
4. Kairov I. A. (1962). Novaya programma KPSS i zadachi pedagogicheskoi nauki [New program of CPSU and tasks of pedagogical science]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 6, 35-48 [in Russian].
5. Kornilov K.N. (1946). *Psihologia [Psychology]*. Moscow [in Russian].
6. Markushevich A. I. (1970). Ocherednye nauchno-pedagogicheskiye problemy perekhoda shkoly na novoye sodержaniye obrazovaniya [Regular scientifically-pedagogical problems regarding the transition to the new maintenance of education]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 9, 25-35 [in Russian].
7. Mahmutov M. I. (1970). Nekotorie osobennosti problemnogo obucheniya [Certain features of problematic education]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 9, 49-57 [in Russian].
8. Menchinskaia N. A. (1968). Psihologicheskiye voprosy razvivayushchego obucheniya i noviye programmy [Psychological questions of developing education and new programs]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 6, 21-38 [in Russian].
9. Miasishchev V. N. (1960). Osnovniye problemy i sovremennoye sostoyaniye psihologii otnosheniy cheloveka [Main problems and the modern condition of psychology of human relations]. *Psihologicheskaya nauka v SSSR – Psychological science in USSR*, 2, 267 [in Russian].
10. Petrov U. A. (1961). O psihologii letnego truda [About psychology of summer labor]. *Voyenno-meditsinskiy zhurnal – Military Medical magazine*, 6, 86-90 [in Russian].
11. Platonov K. K. (1963). O znaniyah, navykakh i umeniyah [About the knowledge, acquirements and abilities]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 11, 98-103. [in Russian].
12. Smirnova A. A., Leontieva A. N., Rubinshtein S. N. & Teplova B. M. (1962). *Psihologia [Psychology]* (p. 314). Moscow, [in Russian].
13. Rubinshtein S. L. (1940). *Osnovy obshchei psihologii [Basis of the general psychology]*. (p.312). Moscow. [in Russian].
14. Hojava Z. I. (1960). *Problema navyka v psihologii [The problem of skill in psychology]*. (p.296). Tbilisi. [in Russian].