

ПРОБЛЕМНА СИТУАЦІЯ ТА УМОВИ ЇЇ СПОСОБИ СТВОРЕННЯ ЇЇ НА УРОКАХ МОВИ В 2-3 КЛАСАХ

В статті розглядається питання про використання проблемних завдань на уроках українського (родного) мови в 2-3 класах як ефективного способу розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

The article is devoted to the using of problem tasks at the lessons of Ukrainian (native) language in the second and third forms as effective method of development of junior pupils cognition.

Проблемна ситуація як “початковий момент мислення, що викликає пізнавальну потребу і створює внутрішні умови для активного засвоєння знань і способів діяльності” виникає тоді, коли учень відчуває, що в нього не вистачає знань для розв’язання поставленого завдання. Саме усвідомлення недостатності наявних знань викликає потребу додаткової інформації, пошуку способів досягнення мети. Центральним елементом у проблемній ситуації є невідоме нове, що повинно бути дослідженим, вивченим. Шукання невідомого в проблемній ситуації є головною ланкою проблемного навчання.

Плануючи ту чи іншу проблемну ситуацію, ми повинні в першу чергу зважати на конкретні умови праці, підготовку учнів до сприймання та усвідомлення проблеми, виділити в ній відоме й шукане. Тому дидактичний матеріал, питання і завдання, що служать для створення проблемної ситуації, повинні містити елементи відомого і шуканого в такій мірі, щоб відоме не нівелювало самостійності учнів, було надійним трампліном для пошуків, а невідоме

стимулювало до подолання труднощів, що виникають при розв'язуванні проблемного завдання.

Виявлення учнем протиріччя між наявним рівнем знань і поставленими для виконання завданнями збуджує його інтерес, активізує емоціональну і вольову сфери.

Створення проблемної ситуації на уроці є одним з найважливіших та одночасно одним з найскладніших компонентів проблемного вивчення теми чи окремого її питання. “Створюючи проблемну ситуацію, учитель збуджує найважливішу рушійну силу розумової активності – перехід від досягнутого рівня знань і розумового розвитку до нової сходинки, на яку треба піднятися в процесі оволодіння новими знаннями”.

Від умілого й природного створення проблемної ситуації в значній мірі залежить результативність вивчення теми в цілому.

На уроках мови ми орієнтуємося в основному на те, що проблемну ситуацію створює, як правило, учитель, виходячи з аналізу згаданих вище суперечностей. При тому, зрозуміло, ми не можемо передбачити проблемних ситуацій (різних за своїми обсягом і характером), які виникають стихійно.

Важливе значення для створення проблемної ситуації, стимулювання учнів до пошуків нового має усвідомлення ними життєвої значимості фактів, що вивчаються. Наприклад, вимога з'ясувати значення власних назв у нашому житті, способів утворення деяких географічних власних назв, а також назв людей, населених пунктів під час вивчення матеріалу про власні й загальні назви значно активізують учнів, збуджують інтерес до теми.

Способи створення проблемних ситуацій можуть бути різні.

Так, найбільш поширеними під час вивчення морфології є завдання на розрізнення частин мови за їх лексико-граматичним значенням і сукупністю граматичних ознак, а також – форм роду, числа, омонімічних форм відмінка, виду, способу дієслів. У таких випадках подаємо

ряд слів або форм, узятих окремо чи в реченнях, та пропонуємо визначити їх лексико-граматичне чи граматичне значення, виділити з поданих слів одну якусь частину мови або форму. При виконанні завдань учні помиляються, змішують факти, нарешті приходять до висновку, що наявний у них рівень знань не дозволяє правильно виконати поставлене вчителем завдання.

Джерелом виникнення проблемної ситуації може бути стимулювання учнів до виконання практичних завдань – утворення форм відмінків іменних частин мови, активних і пасивних дієприкметників, вставлявання в текст відповідних до його змісту слів і словоформ.

Проблемні ситуації можна створювати під час опрацювання таблиць. Пропонуємо пояснити відмінність між групами явищ, поданих на таблиці, наприклад, вказати на диференціюючі ознаки розміщених групами на таблиці якісних, відносних і присвійних прикметників.

Одним із часто використовуваних способів створення проблемних ситуацій є стимулювання учнів до виконання завдань, що вимагають нових нестереотипних дій, усвідомлення того, що нові факти не вкладаються в попередньо засвоєні правила, визначення, терміни, наприклад, значення часу і способу дієслова, значення іменника як назви предмета.

Проблемні ситуації можемо в окремих випадках створювати за допомогою питань, хоч основна їх функція – бути одним з найважливіших засобів управління навчальним процесом.

За допомогою питань здійснюємо обмін інформацією між учителем і учнями, зосереджуємо увагу на певних явищах, виділяємо їх з групи однорідних, коригуємо думки і дії учнів та спрямовуємо їх у певному напрямку. Вдало побудовані питання активізують розумову діяльність учнів, збуджують емоції.

За складністю, ступенем самостійно-пошукової діяльності учнів, спрямованої на правильну відповідь, питання поділяються на **інформативні, евристичні та**

проблемні. Інформативні питання вимагають репродуктивного відтворення засвоєння фактів, правил, визначень, наприклад, які дієслова належать до I дієвідміни? Які ознаки дієслова і прикметника має дієприкметник? На які групи за значенням поділяємо прикметники?

Зрозуміло, такі питання ставимо учням після засвоєння ними певної порції дидактичного матеріалу.

Складнішими і більш цінними з педагогічного боку є евристичні питання.

Найважливіші їх функції в процесі вивчення мови такі:

- Мотивувати наявність чи відсутність у мовних явищах тих або інших ознак: Які групи іменників не належать до жодної відміни і чому? Після яких частин мови вивчаємо займенник і чому? Чому вигук не належить ні до самостійних частин мови, ні до службових?

- З'ясувати на різних рівнях узагальненості нові зв'язки аналогії і відмінності між новими явищами, наприклад: Що спільного в способах творення і яка відмінність у значенні неозначених і заперечних займенників? Чим відрізняються службові частини мови від самостійних? Які іменники II відміни, крім іменників з основою на *-р*, належать до твердої, м'якої і мішаної груп (на підставі аналогії з іменниками I відміни). Системою інформативних і евристичних питань можемо підготувати учнів до вивчення нової теми.

Наприклад, на етапі актуалізації знань перед розкриттям значення й граматичних ознак займенника можна використати такі інформативні та евристичні питання: Які частини мови ми вже вивчили? Як вони називаються в російській мові? На що вказують ці назви в російській мові? (що вони називають предмети, ознаки, кількість). Як виявляються граматичні ознаки відмінка, роду й числа в перелічених частинах мови?

Дещо іншу функцію виконує проблемне питання, що стимулює учнів на пошуки невідомого, мобілізує до дії, збуджує емоції викликані бажанням подолати труднощі.

“Проблемними є такі питання, які викликають інтелектуальне утруднення в учнів, тому що відповідь на них не міститься ні в попередніх знаннях учня, ні в запропонованій учителем інформації”.

Проблемне питання, як і проблема, повинно бути в такій мірі складним, щоб викликало потребу пошуку нового, і в такій мірі доступним, щоб учень прийняв його і міг самостійно шукати відповіді на нього. Тому проблемне питання повинно бути логічно зв'язане з попередньо засвоєним і новим матеріалом. У проблемному вивченні теми чи її частини питання повинні становити певну систему, що послідовно веде до виконання поставленого завдання, а не бути фрагментарним, логічно не пов'язаними між собою та із змістом матеріалу. При тому проблемні питання повинні чергуватися з інформативними та евристичними.

Наприклад, під час вивчення роду іменників, використовуючи метод спостереження, з'ясовуємо спочатку, що в іменниках типу *Микола, Ганна, дитя, баран, вівця, ягня* визначаємо рід за ознакою статі чи віку (*дитя, ягня* – Назви малят належать до середнього роду).

Переходимо до виділення ознаки роду іменників *плакса, сирота, листоноша* ставимо питання: До якого роду належать ці іменники? Питання має проблемний характер, бо учні на підставі попередніх знань не можуть дати відповіді на нього. З другого боку, це питання логічно зв'язане з ознакою роду за значенням у назвах осіб деяких тварин. Учні висувають різні гіпотези, наводять конкретні приклади. Якщо їхні міркування виявляться незадовільними для узагальнення, пропонуємо поєднати ці іменники з іншими власними чи загальними назвами осіб та зробити відповідний висновок (можуть поєднуватись як з іменниками чоловічого, так і жіночого родів). Учитель дає додаткові пояснення про особливості іменників т. зв. спільного роду та переходить до спостережень за ознаками роду інших груп іменників.

Пристаючи до аналізу четвертої відміни іменників, якої учні не вивчали в третьому класі, зупиняємо спочатку увагу п'ятикласників на іменниках другої відміни середнього

роду типу *зілля, знання, полум'я*, а далі ставимо проблемне питання: Чому іменники *теля, каченя, плем'я*, що мають однаковий рід і таке саме закінчення в називному відмінку, що й виділені іменники, належать до четвертої відміни?

“Основною особливістю проблемного запитання є те, що воно має приховану суперечність”.

Суперечністю мовних явищ у проаналізованих двох прикладах є: 1) один і той же іменник може вживатися то в чоловічому, то в жіночому, навіть і в середньому роді (*малий плакса Петрик, мала плакса Оксана, воно плакса*); 2) іменники однакового роду і закінчення в називному відмінку однини (*зілля, теля, горня, левеня*) належать до двох різних відмін. Крім того, у наведених випадках наявна загально дидактична суперечність між актуальним рівнем знань і цими новими завданнями, які повинні розв'язувати учні.

О.І.Копица

ДІАЛОГ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ШЛЯХ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В данной статье рассматривается формирование культуры диалогической речи учащихся, а решение этой проблемы – в групповой деятельности школьников на уроках иностранного языка.

In this article forming of dialogue culture among students is considered, and solving of the problem is in group activity of pupils at the foreign language lesson.

Підготовка даної статті пов'язана з необхідністю вирішення такої проблеми, як розвиток мовленнєвої культури у сучасних школярів загальноосвітніх шкіл. Значні потенційні можливості у вирішенні питань з даної проблеми закладені в уроках іноземної мови.

Демократичні тенденції у житті суспільства знайшли свою реалізацію в особистісній орієнтованості освітніх систем. Гостро актуальною у сучасних освітніх процесах стає педагогічна взаємодія педагога з учнями на гуманістичних

засадах. Ученими і практиками доведено, що особистісно орієнтований підхід сприяє цілеспрямованому всебічному творчому розвитку учня. Відомо також, що особистісний розвиток школярів є об'єктивно необхідною умовою становлення майбутнього творчого фахівця.

Проблемі особистісно орієнтованих технологій приділила увагу О.М.Пехота, яка визначила гуманістичну орієнтацію як "напрямок у світовій науці про людину, що визнає своїм головним предметом особистість як унікальну цілісну систему, яка являє собою "відкриту можливість" самоактуалізації, властиву тільки людині" [5,35].

Сучасний розвиток освіти у вітчизняній науці та в зарубіжжі тісно пов'язаний з визнанням положення, що найвищий рівень потреб людини пов'язаний з її самоактуалізацією (саморозвитком). Проте названа потреба не досягається автоматично. Особистісно-розвивальне навчання можливе при реалізації принципу суб'єктності освіти, реалізація якого, в свою чергу, передбачає увагу до інтересів учнів, їх інтелектуальних можливостей і розвитку їх творчих здібностей. Проте розв'язання цих завдань потребує пошуку ефективних педагогічних технологій. Сьогодні педагоги називають різні підходи та технології, які відносять до особистісно-розвивального навчання. Загальноприйнята їх класифікація поки що в теорії педагогіки відсутня.

На наш погляд, один із основних прийомів впровадження особистісно-розвивального навчання є створення «особистісно орієнтованих педагогічних ситуацій». Кожна штучно створена педагогічна ситуація змушує учнів певним чином висловлювати думку для її вирішення або певною поведінкою розкривати своє відношення до її розв'язання. Будь-яка штучна ситуація поступово привчає школярів діяти самостійно. Крім того, у випадку, коли рішення, яке приймають учні, виявляється не ефективним, в них формується така якість особистості, як відповідальність. Педагогічно важливим є усвідомлення того, що прийняття будь-якого рішення потребує не тільки

самостійності, як якості особистості, але й відповідальності. Це положення актуальне і на уроках іноземної мови, оскільки при розв'язанні педагогічних ситуацій учням необхідно в діалозі доводити правильність своєї думки. Для того, щоб створити мотивацію спілкування на уроках з іноземної мови, необхідно використовувати ситуацію: реальну або умовну.

Дослідники (Ф.М.Рабінович, Г.В.Рогова, Т.Є.Сахарова) доводять, що вчителі іноземної мови мають розуміти важливість створення умов, які стимулюють діалогічне мовлення. До таких умов вони відносять: мотивацію, ситуативність та особистісну орієнтацію, які стають структурним компонентом уроку [4,123]. Урок, на якому створюються штучні педагогічні ситуації, що потребують прийняття з боку школярів самостійного рішення, стає більш ефективним, оскільки: учні навчаються самостійно творчо мислити; вступати в бесіду, зміст якої потребує культури діалогічного мовлення; сприяє підвищенню ефективності у вивченні іноземної мови; навчаються давати критичну оцінку проблемі, яка обговорюється; поповнюють власний глосарій з іноземної мови.

Урок, в структуру якого вчитель іноземної мови закладає штучно створену педагогічну ситуацію, потребує від учнів творчого міркування. Вступаючи в діалогічне спілкування, учень набуває не тільки пізнавальний досвід, але й досвід культури діалогічного мовлення.

Розкриваючи зміст сучасних освітніх технологій, дослідники А.З.Кіктенко, О.М.Любарська, О.М.Пехота зауважують, що вирішити завдання по розв'язанню педагогічної ситуації не можливо "тільки на рівні знань та репродукції. Тут немає простих відповідей, рішень та істин. Проживання та вихід з такої ситуації – це не минуле та майбутнє учня, а його сучасне" [5,37]. Саме таку особистісно орієнтовану ситуацію кожний педагог спроможний створити на уроці у формі діалога між вчителем та учнями або між учнями. Адже діалог на уроці – це не тільки обмін

інформацією або форма спілкування між двома співрозмовниками. Завдяки навчанню діалогу учні вчать оволодівати «принципами варіативності» у виборі фразеологічних доведень іноземною мовою. Але культура діалогічного мовлення потребує від учнів порівнювати зміст обраних речень, які (при наявності названої культури) мають бути яскравими, відображати характер і зміст висловленої думки. Мовленнєва культура, яка стає основою культури діалогічного мовлення, одночасно є і культурою мовленнєвого спілкування. Це положення сформулювала О.М. Казанцева, яка підкреслює, що діалогічне спілкування потребує від учнів уміння не тільки використовувати фразеологічні засоби для розкриття своїх почуттів, але й застосовувати їх як тактичні прийоми [2,241].

За вимогами діалогічного мовлення співбесідники розглядаються як рівноправні суб'єкти спільної діяльності. Учні тренуються оцінювати процес розгортання діалогу зі своїх особистих позицій, змінювати напрям діалогу. Цінність діалогу проявляється ще й в тому, що він, як стверджують О.Я.Гойхман та Т.М.Надеїна, передбачає постійну зміну ролей співрозмовників [3,131].

Досліджуючи проблему навчання діалогічного мовлення в ситуаціях рольової поведінки, Є.С.Аргустянянц дійшла такого висновку: якщо в процесі мовленнєвого спілкування комуніканти є «носіями певних соціальних ролей, формування мовленнєвих умінь та навичок можна розглянути як штучний процес засвоєння певного ряду ролей. Тому для ефективного формування мовленнєвих умінь та навичок слід використовувати ситуації рольової поведінки, в якій фігурують статусні, позиційні та ситуативні ролі» [1,6]. Ми вважаємо, що для реалізації особистісно-розвивального навчання мовленнєва ситуація на уроці з іноземної мови повинна бути проблемною. Обговорення проблеми на уроці – вже є справжній діалог. Під час висловлювання свого судження, власного відношення до конкретної ситуації або її оцінки учень вчиться погоджуватися або спростовувати думку співбесідника.

Разом з тим школярі мають навчитися вислуховувати співрозмовника та з повагою ставитися до його думок.

Найбільш ефективно проблемна ситуація може реалізовуватися на уроці іноземної мови у груповій діяльності. На наш погляд, групова діяльність – це ефективна форма навчання в малих групах учнів, які об'єднані загальною навчальною метою та співпрацюють з учителем та іншими учнями.

Стосунки між учителем та учнями набувають характеру співпраці, оскільки педагог безпосередньо втручається в роботу малих груп тільки тоді, коли в учнів виникають запитання. Крім того, групова навчальна діяльність дозволяє реалізувати природне прагнення учнів до співпраці на засадах діалогічного спілкування та взаємодопомоги. Робота в групах сприяє активізації діалогу та формуванню гуманних стосунків між школярами.

Перевагами діалогічного спілкування стають такі його результати: формування вміння доводити свою точку зору, культурно відстоювати її, уважно прислухатися до думок інших. Але діалог у ході уроку не може вважатися позитивним, якщо відсутня культура ведення діалогу. Крім того, на нашу думку, необхідно педагогу спостерігати за динамікою розвитку в учнів самостійності при формулюванні речень іноземною мовою.

Групова діяльність на уроці також виконує організаційну функцію: учні вчаться розподіляти обов'язки, спілкуватися одне з одним, розв'язувати конфлікти, які інколи виникають у спільній діяльності у випадку неузгодженості думок при розв'язанні штучної ситуації.

Процес навчання сьогодні переорієнтовується на особистість учня. Педагогу (зокрема вчителю іноземної мови) необхідно проявляти щире повагу до особистості кожного школяра, врахувати особливості його індивідуального розвитку. Потрібно завжди ставитися до вихованця як до суб'єкта навчально-виховної взаємодії, але для цього педагогу слід володіти сучасними освітніми технологіями та застосовувати їх на практиці.

Література

1. Аргустянец Е.С. Обучение диалогической речи в ситуациях ролевого поведения (языковой вуз, немецкий язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Московский ордена Дружбы народов государственный педагогический институт иностранных языков имени Мориса Тореза. – М., 1982. – 25 с.
2. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Флинта, Наука, 1999. – 495 с.
3. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для студентов вузов, специализирующихся в области сервиса. – М.: Инфра-М, 1997. – 271 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/Под ред. Г.В.Роговой, Ф.М.Рабинович, Т.Е.Сахаровой. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Освітні технології: Навчально-методичний посібник/За ред. О.М. Пехоти – К.: Видавництво А. С. К., 2003. – 255с.

О.В.Ковшар

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІМІТАЦІЙНО – ІГРОВОГО НАВЧАННЯ

В статье автор определяет роль имитационно – игрового обучения в активизации познавательной деятельности учащихся, на уроке наводит примеры педагогических игр и описывает одну из них – мозговую атаку.

In the article the author determines the role of imitative and education with playing in activation of studying pupils' activity at classes, gives the examples of pedagogical games and describes one of them – brain storm.

Реформування сучасної школи ставить перед собою одну із цілей – це активізацію навчальної діяльності,

перетворення учня в суб'єкт навчальної діяльності. Активна позиція учня складається з уміння аналізувати, оцінювати, перебудовувати засоби своєї навчальної діяльності, знаходити різні, а головне нові способи досягнення одного і того ж результату в індивідуальній і колективній навчальній діяльності.

Відповідаючи на питання “Які шляхи активізації навчальної діяльності учнів Ви використовуєте у своїй практичній роботі?”, значна частина опитаних учителів вказала на два-три шляхи, якими вони користуються. Із 120 вчителів 51 назвали проблемне навчання, 20 – завдання дослідницького характеру, 28 – формування в учнів позитивного ставлення до навчання та індивідуального підходу і лише 12 – ігрове навчання.

З метою виявлення розуміння вчителями значення, сутності, структури поняття “ігрове навчання” було проведено анкетування. Аналіз відповідей показав, що не всі респонденти усвідомлюють важливість ігрового навчання в активізації навчальної діяльності учнів, але вказано і на недостатню розробленість та висвітлення проблеми ігрового навчання в психолого-педагогічній та методичній літературі. Відомо декілька підходів до визначення цього поняття.

У літературі гру визначають як вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому формується і удосконалюється самоврядування поведінкою. Гру як метод навчання, передачу досвіду старших поколінь молодшим, люди використовували ще в давнину.

Широке застосування гра знаходить у народній педагогіці, і сучасній школі, де йде акцент на активізацію навчального процесу. Ігрова діяльність використовується в таких випадках:

- як самостійна технологія засвоєння поняття, теми, розділу навчального предмета,
- як елемент більш широкої технології,
- як урок або його частина,
- як технологія позакласної роботи.

На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має суттєві ознаки – чітко поставлену мету навчання і відповідний їй педагогічний результат. За характером ігрової методики педагогічні ігри класифікують як предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, ігри-драматизації. Предметні ігри виділяють за всіма шкільними дисциплінами.

Л.С.Виготський, вивчаючи роль гри в психологічному розвитку дитини, зазначав, що у зв'язку з переходом у школу гра не тільки не зникає, а навпаки, вона насичує собою всю діяльність школяра [1].

Гра – найбільш засвоювана дітьми діяльність. У ній вони знаходять зразки для рішення життєвих проблем. Тому опора на гру – це важливий шлях включення учнів в навчальну роботу, спосіб забезпечення емоційного відгуку на навчально – виховний процес.

Важлива функція гри – організаторська. Гра як організаційна форма уроку допомагає учням легко включатися в пізнавальну діяльність.

Ми вважаємо, щоб розвивати здібності та інтереси кожного учня до свого предмету, слід відмовлятися від однотипних уроків: вводити в урок нове, цікаве, розбудити думку, допитливість, викликати інтерес до знань. Головна мета уроку – забезпечити активну позицію кожного учня, дати йому посильне завдання, що відповідає його інтересам, можливостям і здібностям: учителя і учня об'єднати, перетворивши їх в творчі співпрацюючі сторони.

Прийоми активізації розумової діяльності учнів різні: цікавий, живий, емоційний виклад, що включає різноманітні факти, включення в розповідь своєрідних порівнянь і т.ін.

У своїй практиці ми визначили і використовуємо форми імітаційно-ігрового навчання. Сутність його зводиться до поступової передачі учням деяких функцій, що традиційно виконувались педагогом. Це можуть бути контрольні оцінювання, інформаційні, організаторські та інші функції. Даний розподіл може стимулювати становлення активної позиції учня і в той же час допомогти

педагогу реалізувати потенціальні можливості його виховних впливів.

Ігрова форма організації навчальної діяльності використовується на будь-яких уроках як одна із форм роботи, яка підсилює позитивну мотивацію учнів до навчання. Види імітаційно-рольових ігор на уроці можуть бути різноманітні: репортаж з місця подій, пресс-конференція, рада директорів, мозковий штурм, або мозкова атака. Немає жодного шкільного предмету, на якому проведення мозкового штурму було б недоцільне. Цю перспективну форму навчальної діяльності можна використовувати у різних вікових групах. Деякі дослідники, цей вид визначають як "банк ідей". Він ґрунтується на груповому формуванні ідеї розв'язання творчих, евристичних задач в групах. Такі задачі прийнято називати "відкритими", вони найбільш розвивають "творче" мислення учнів. креативність мислення, сприяють найбільшому підвищенню навчально – пізнавальної діяльності учнів.

Правильна організація навчального матеріалу позбавляє і вчителя, і учнів зайвої витрати часу і сил на вивчення другорядного, неважливого, а концентрує увагу на необхідному. Суть організації мозкової атаки полягає в тому, що група, перед якою ставиться питання висуває якомога більш ідей, інколи абсолютно несподіваних, що сприяє створенню атмосфери невимушеності, безначальності та співробітництва.

Заохочується будь-яка пропозиція, думка, ідея, забороняється критика і насмішки щодо них. Тільки після збирання всіх пропозицій починається їх оцінка, яка полягає у всебічному та об'єктивному аналізі всіх пропозицій і виборі найбільш оптимальної з них. Оптимально атака проводиться в групах чисельністю до 10 осіб. Можна використовувати її і в групах з більшою кількістю учасників. Але в цьому разі необхідно чіткіше розробляти методику проведення. Тих учнів, які безпосередньо не беруть участі в проектуванні нових ідей, можна використовувати як експертів, спостерігачів та в інших ролях.

Технологія проведення мозкової атаки така:

1. Формується проблема, яку необхідно розв'язати. Основне правило на першому етапі: штурм – ніякої критики.
2. Формується кілька робочих груп у складі 3-5 осіб. У кожній групі визначаються умови, встановлюються правила пошуку рішення і поведінки під час мозкової атаки. У кожній групі обирається або призначається вчителем ведучий. Ведучий може акцентувати увагу на тій чи іншій цікавій ідеї, щоб група не упустила її з виду та попрацювала над її розвитком. Група обирає секретаря, щоб зафіксувати ідеї, які виникають (ключові слова, малюнки, знаки). Вчитель фіксує час на першому етапі до 20 хвилин.

Другий етап. Складання банку ідей. Головна мета – формування навичок швидкого пошуку відповіді на проблемні запитання. Необхідно напрацювати якнайбільше можливих рішень, у тому числі і тих, які на перший погляд виглядають нетрадиційними. На даному етапі проявляється творчість та ініціатива учасників заняття, розвивається почуття співробітництва, невимушеності, створюється атмосфера змагальності та зняття “психологічних бар'єрів”. Кожна робоча група має власних експертів (можна спостерігачів), які чітко фіксують всі ідеї, що виникають у групі.

Третій етап. Аналіз ідей. Усі ідеї, які виникли, група розглядає критично. При цьому необхідно дотримуватись основного правила: в кожній ідеї бажано знайти щось корисне, раціональне зерно, можливість вдосконалювати цю ідею або застосувати її в інших умовах. Перед наступним етапом слід зробити невелику перерву для роботи груп.

Четвертий етап. Обробка результатів. Оцінка і вибір оптимальних ідей експертами. Вони це здійснюють на основі попереднього опрацьованих критеріїв оцінки висунутих ідей. На заключному етапі повідомляються результати роботи груп, оцінюються та обґрунтовуються найкращі ідеї, публічно захищається оптимальний варіант розв'язання проблем. Після цього ухвалюється колективний варіант

рішення і даються рекомендації щодо впровадження найкращої ідеї в практику.

Мозкова атака пройде гарантовано цікаво, якщо задача має декілька можливих рішень.

Наведемо приклади можливих тем мозкових атак для різних навчальних предметів.

Початкова школа

Ви знайшли чарівну паличку. Що б Ви зробили?

Біологія

Найти можливі причини вимирання динозаврів.

Література

Запропонуйте тему пам'ятника (обговорення дозволяє проаналізувати характер героя).

Фізика

В одному з музеїв встановлений старовинний годинник, який не заводять вже два століття. Як це можна зробити? Запропонуйте максимум варіантів.

Трудове навчання

Запропонуйте моделі одягу без ниток та клею.

Екологія

Запропонуйте новий вид товарів та послуг, які користувались широким попитом покупців, незалежно від статі і віку.

Варіанти завдань для кожного навчального предмету різноманітні і залежать від професійних знань та творчих здібностей вчителя.

Основна ідея, мета мозкової атаки – розвиток творчого мислення учнів, пізнавальної активності, небайдужості до знань.

Головна мета уроку засобами імітаційно-ігрового навчання – залучення кожного учня до процесу активного оволодіння знаннями. Такі уроки сприяють виконанню навчальної, розвивальної і виховної функцій навчання. На таких уроках учням можна більш яскраво показати можливість використання здобутих ними на уроці знань у практичній діяльності. Вони дають можливість учителю поступово залучати учнів до творчої, самостійної діяльності.

Використання на уроці активних методів і прийомів навчання забезпечує умови для колективної співпраці, в ході якої учні обмінюються думками, почуттями, діями, відчувають симпатію один до одного, легше сприймають точки зору інших учнів.

У процесі проведеного експерименту ми прийшли до таких висновків: по-перше, кожний учень проявив себе на уроці, прагнув до участі в ньому, по-друге, підвищилась пізнавальна активність учнів, по-третє, таке ведення уроку навчає спілкування, створює умови колективної співпраці. На таких уроках учні почувають себе вільно, навчаються об'єктивно оцінювати себе і товаришів, навчаються бути самостійними.

Імітаційно-ігровий підхід в організації навчального процесу мобілізує глибинні запаси знань та зусиль учнів, створює систему соціальних стимулів, мотивів діяльності та індивідуальних досягнень, що сприяє знаходженню кожним учнем свого місця в колективі. Введення в урок емоційного, ігрового моменту підвищує інтерес до навчання, забезпечує ріст самостійності мислення, творчий підхід до виконання навчальних завдань.

Література

1. Артеменкова Л. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися\\ Дошкільне виховання. – 2000 - №5 – С.67
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208с.
3. Гин А. Приемы педагогической техники: Пособие для учителя. М.: Вита, - 2002. – 250с.
4. Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Освіта України. - 16 вересня 2000.
5. Педагогіка / За редакцією Ю.К.Бабанського. - С.120
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 368с.
7. Ягупов В.В. Педагогіка. – К.: Либідь, 2003 - 560 с.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

ІГРОВІ ТА ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЇ

Стаття посвячена проблеме развития познавательных интересов на уроках химии. Раскрывается роль творческих и игровых заданий как средство развития познавательных интересов.

The article is dedicated to the problem of the development of cognitive interests at chemistry lessons. The role of creative and play tasks is shown as the means of the development of cognitive interests.

Сучасна концепція освіти передбачає формування людини, здатної до активної та творчої діяльності в усіх сферах життя. Система потреб, мотивів відбивається в інтересах, які виступають своєрідною орієнтацією людини у зв'язках з дійсністю. Інтерес є формою виявлення потреб, він детермінований мотивами діяльності, тому виявляє і потреби, - і мотиви, і в той же час стає метою.

К.Д.Ушинський писав, що “навчання, позбавлене будь-якого інтересу і здобуте тільки силою примушення вбиває в учня бажання до навчання, без якого він далеко не піде” [5].

Як зазначають психологи (С.Л.Рубінштейн, А.А.Гордон, А.Н.Леонтьєв), інтерес – це суто особистісне утворення, поєднане з потребами, у якому в злитій, органічній єдності представлені усі важливі для особистості процеси: інтелектуальні, емоційні, вольові.

Б.М.Теплов розглядав інтерес як тенденцію, що переважно звертає увагу на той чи інший об'єкт. А.С.Ковальов та Г.І.Щукіна обґрунтовують роль інтересу з направленістю особистості. В.А.Мясищев та Н.Г.Морозова обґрунтовують зв'язок інтересу з відношенням до предмету чи до діяльності.

У навчанні фігурує особливий вид інтересу – інтерес до пізнання, чи, як його тепер прийнято називати,

пізнавальний інтерес. Його сфера – пізнавальна діяльність, у процесі якої відбувається оволодіння змістом навчальних предметів і формування необхідних способів, умінь і навичок, за допомогою яких учень отримує освіту.

У теоретичному плані інтересу приділяється достатня увага. Однак отримані дані про потенціал пізнавального інтересу не знайшли широкого впровадження в практику середньої школи.

Мета цієї статті показати формування пізнавальних інтересів учнів шляхом ігрових та творчих завдань на уроках хімії. Як зазначає Г.І.Щукіна, “інтерес – це могутній переможець активності особистостей, під впливом яких усі психічні процеси діють особливо інтенсивно та напружено, а діяльність стає цільовою та продуктивною” [6].

Як показали наші дослідження, значна частина підлітків має дуже неясну, аморфну локалізацію пізнавальних інтересів. У них найчастіше можна знайти ситуативний інтерес. Твердження про те, що в школі “усе цікаво” не завжди має об’єктивні підстави, тому що вони не зосереджуються на пізнавальних задачах, часто відволікаються, займаються сторонніми справами, розсіяні на уроках. Разом з тим, не можна сказати, що інтерес до навчання в них відсутній. При зовнішній стимуляції він виявляється, але буває нестійким і обов’язково вимагає спонукань ззовні.

Більш високий рівень пізнавального інтересу складає інтерес школяра до причинно-наслідкових зв’язків, до виявлення закономірностей, до встановлення загальних принципів, явищ, що діють у різних умовах. Цей рівень буває сполучений з елементами дослідницько-творчої діяльності та з придбанням нових і удосконаленням наявних способів навчання. На цьому рівні в навчальному процесі особливо відчутний рух учня, що виявляє не тільки схоплення загального змісту, але й глибоке опосередковане усвідомлення найважливіших, істотних сторін досліджуваного, котрий здатний бачити діалектику явищ, виявляти глибокий інтерес до пізнання закономірностей.

Активна оборотність придбаних наукових знань – дуже вагомий показник інтересу, що означає, що самі знання перетворилися вже в метод пізнання нових, а пізнавальний інтерес піднявся на високий рівень свого розвитку.

Буває звичайно і так, що учень у доказі своїх суджень спирається на емпіричні підстави, беручи їх зі своїх спостережень і вражень, на деякі уривчасті приклади, що особливо запам'яталися, випадки з життя. Подібні прояви активності учнів також свідчення пізнавального інтересу, але іншого, менш високого рівня.

Знання на уроці про хімічні об'єкти не описуються, а немовби з'являються на шляху вивчення дослідної діяльності декількох поколінь вчених. Вони одухотворяються, пов'язуються з іменами видатних хіміків, з усіма людськими рисами, у тому числі і з крайніми поглядами на факти та теорії. Знання стають предметом наукових дискусій, а їх відносність перетворюється в стимул висування своєї точки зору з питань їх удосконалення або заміни новими.

Наприклад, при вивченні теми “Періодичний закон та періодична система хімічних елементів Д.І.Менделєєва” формується пізнавальний інтерес про біологічну взаємозамінність хімічних елементів. Так, заміна калію чи натрію на літій в організмах тварин чи людини викликає розлад нервової системи, тому що в цьому випадку змінюється різниця потенціалів на кліткових мембранах і клітина не проводить нервовий імпульс. Для закріплення пізнавального інтересу ставиться проблема: “Магній – елемент II групи головної підгрупи є основою зеленого пігменту хлорофілу. У живильному середовищі, на якому вирощують рослини, відсутні іони магнію, замість них у розчині присутні іони кальцію. Чи будуть проходити в рослинах якісь зміни? Якщо так, то чому?”

Особливу увагу слід звернути на організацію дій які сприяють оволодінню учнями засобами навчальної діяльності, використання методів проблемного навчання, засобів наочності. Величезне значення має організація самостійної роботи учнів. Позитивному ставленню до

навчання сприяє і використання ділових ігор (таких як: “Виробництво сірчаної кислоти”; “Виробництво аміаку”; “Мінеральні добрива” та інші).

Учні середніх та старших класів виявляють прагнення до того, щоб узагальнити, робити висновки. Їх радує те, що їх мислення розвивається, набуває самостійності. Важливо, щоб вчитель сприяв розумінню учнями їх особистого зросту й тактовно (не перехвалюючи) підтримував їх на цьому шляху.

Залучаючи учнів до пошуку, вчитель вчить їх розуміти, робити висновки із фактів, тобто виховує їх пізнавальну активність, що є одним із важливіших умов пізнавального інтересу. Досліди також ставляться не як ілюстрація готових положень, а як дослідна для учнів задача: гіпотеза, пошук рішення проблеми та висновок, формування загальної закономірності.

Використання різних творчих завдань розвиває не лише розум, а й фантазію, уяву. Включення до навчального процесу різних видів діяльності робить значний вплив на мотиваційну сферу і тим самим на вольові зусилля. Свідома вольова активність – вища форма активності. Наприклад, хімічний твір, в якому учні відображають особисте ставлення до вивченого матеріалу. Це завдання виконується добровільно. Вчитель дає його після вивчення теми. Головне - необхідно виявити логічний взаємозв'язок між хімічними фактами. Найкращі твори читають в класі, кожний учень може бути опонентом.

Розробка проблеми формування пізнавальних інтересів школярів у навчальному процесі – це розробка ігрових та творчих завдань для удосконалення навчального процесу, використання його зовнішніх та внутрішніх резервів, для формування особистості школяра, його позиції суб'єкта діяльності. На основі педагогічного досвіду ми прийшли до висновку, що знання, засвоєні без інтересу, з примусу, швидко забуваються; освоєні з інтересом запам'ятовуються надовго і легко відтворюються.

На основі проведених дослідів ми можемо стверджувати, що найбільш сприятливі для пробудження та розвитку пізнавального інтересу умови виникають тоді, коли вчитель не викладає матеріал у готовому вигляді, а організує пізнавальну діяльність учнів. Сформований інтерес до навчання, до того чи іншого шкільного предмету завжди підвищує успішність. Знання стають узагальненими, глибокими, учні починають цікавитися не тільки фактами, але й закономірностями вивчення явищ та подій – природних та суспільних. Інтерес впливає і на прогрес знань, і на їх оперативність, мобільність, вміння використовувати їх на практиці.

Література

1. Границкая А.С. Научить думать и действовать. – М.: Просвещение, 1991. – 173с.
2. Киршнер Л.А. Формирование познавательных возможностей учащихся в процессе изучения истории. – М.: Просвещение, 1982. – 110с.
3. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Просвещение, 1979. – 47с.
4. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников./Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 156с.
5. Ушинский К.Д. Вибранні пед. твори. Т.1./ За ред. О.І. Пискунова. – К.: Радянська школа, 1983. – 490с.
6. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – С.96.

А.М.Король

ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ

В статтє раскрываються особенности творческих заданий, используемых на первом этапе формирования творческой деятельности учащихся на уроках музыки.