

2. Звягинский В.Ч. Методология и методика дидактического исследования,- М: Педагогика, 1982. – 160с.
3. Краевский В.В. Методология педагогического исследования; Пособие для педагогического исследования.- Самара: издательство Сам ГПИ, 1994. – 164с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Личность. – 2-е издание- М.: Политиздат, - 1977. – 104с.
5. Лернер И.Л. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей // научное творчество. – М.: Наука, 1969. – 413с.

*І.М. Шимко*

## **ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВУЗІ**

Сучасна психологічна наука розглядає навчання як процес стимуляції зовнішньої і внутрішньої активності студента, внаслідок якої у нього формуються певні знання, навички, вміння. Навчання передбачає взаємодію двох учасників цього процесу – того, хто навчає / викладача /, і того, кого навчають / студента /. Перший безпосередньо чи опосередковано створює необхідні умови, що стимулюють активність другого, організовуючи, спрямовуючи і контролюючи його діяльність, а також надаючи необхідних для цього засобів і інформації. Саме ж формування у того, хто навчається, знань, умінь і навичок відбувається лише в результаті його власної діяльності.

У якості важливих елементів процесу навчання, з точки зору студента, психологами виділяється доцільно організоване і спрямоване навчання поняттям / і їх поєднанню, що відповідає навчанню знанням / мисленню, вмінням.

Формування поняття у студентів можливе лише завдяки допомозі відповідної його діяльності. “Будь-яке поняття, як психологічне утворення, – відзначає А.Н. Леонтьєв, – є

продуктом діяльності...

Можна організувати, можна вибудувати в учня відповідну діяльність, поставивши його у певне відношення до дійсності. Не тому виникає у дитини понятійна діяльність, що вона оволодіває поняттям, а, навпаки, вона оволодіває поняттям, коли навчається діяти понятійно, якщо можна так висловитися, саме її практика стає понятійною.”

Уміння відіграють вирішальну роль у розвитку здібностей, оскільки займають важливе місце в їх структурі. На думку К.К. Платонова, “набуті вміння покращують здібності до більш складного виду аналогічної діяльності... , а новий, більш складний вид діяльності потребує для свого здійснення нових, більш складних знань, навичок і вмінь, які будуть розвиватися на ґрунті здібностей, які вже є” . Але у формуванні здібностей /і тим більше вмінь / значну роль відіграють вправи як на предметному і мовленнєвому, так і на розумовому рівні діяльності. Звідси випливає, що самостійна робота / а вправи найбільш характерні її різновиди / має необхідний набір компонентів у складі видів діяльності, що беруть участь у формуванні вмінь.

Тепер нам необхідно ще показати співвідношення самостійної роботи з іншими видами навчальної діяльності: подачею навчального матеріалу викладачем і лекцією. Дослідження психологів і дидактів показують, що жоден із перерахованих видів навчальної діяльності не має абсолютної переваги в ефективності навчання студентів. За нормальних умов навчання результати засвоєння студентами знань будуть / *summa summarum* / однаковими і під час подачі навчального матеріалу, і під час лекції, і під час самостійної роботи. Абсолютизація будь-якої форми навчання, як показує досвід, виявлялася завжди малоєфективною. Проте дослідження порівняльної ефективності різних способів навчання і самостійної роботи / в тому числі й індивідуалізованої /, експериментально доводять більш високу ефективність останньої. Причина високих результатів подібного експериментального навчання приховується, на наш погляд, в його суб'єктивно кращій організації / експериментальне

навчання завжди краще продумане і оснарене в дидактичному і методичному плані, ніж контрольне “традиційне” навчання /. Крім того, впливає і односторонній добір тематики, структура і зміст якої більш “виграшні” під час організації самостійної роботи студентів, ніж під час інших способів навчання. Тому результати таких досліджень не спростовують висловленого нами на початку абзацу положення про рівноцінність вказаних видів навчальної діяльності.

Кожен спосіб навчання володіє певними перевагами. Однак, кожному з них притаманні і недоліки. Тому оптимально вирішити завдання оволодіння знаннями можна лише в поєднанні самостійної роботи студентів, лекції і усного викладу вчителя. Але у формуванні вмінь провідне місце, звичайно, належить самостійній роботі. Більш того, без неї формування вмінь принципово неможливе.

Зрозумілим стає інтерес, який спрямовує на дослідження найбільш ефективного поєднання різних способів навчання. Вони проводилися і проводяться в багатьох центрах нашої держави і за її межами. Так, І.С. Попов, вивчивши різноманітні варіанти поєднань самостійної роботи і усної подачі викладачем, зробив висновок про те, що під час засвоєння знань шляхом поєднань ефективність завжди вища, ніж під час засвоєння одним шляхом / або шляхом самостійної роботи, або шляхом лекції /. Серед різноманітних варіантів поєднань найефективнішими виявилися: подача навчального матеріалу викладачем, що перегукується із самостійною роботою студентів або з подальшою їх самостійною роботою, а також самостійна робота студентів, що межує з усною подачею навчального матеріалу викладачем.

Дослідженнями була доведена ефективність певних поєднань за таких умов:

1. Якщо вивчуваний матеріал для студентів зовсім новий, не має підпори в їх попередньому пізнавальному і практичному досвіді або за своїм змістом і джерелом інформації пов'язаний з труднощами для сприйняття, то найбільш ефективно таке поєднання, коли викладач подає весь навчальний матеріал, а

студенти його самостійно закріплюють.

2. Якщо виучуваний матеріал вимагає лише теоретичного введення, а студенти володіють уміннями самостійної роботи, то цілком результативне таке поєднання, коли викладач подає лише основні питання, а студенти опрацьовують увесь матеріал самостійно.

3. Якщо зміст і методика навчання певного матеріалу міцно спирається на попередню роботу студентів, а виучуваний матеріал легко розподіляється на окремі завдання і на лекції / лабораторіях / є всі необхідні навчальні посібники, то ефективне таке поєднання, коли викладач обмежується введенням у зміст і методику лекції, а студенти під його керівництвом виконують основну роботу самостійно.

4. Якщо виучувані питання органічно пов'язані з попереднім пізнавальним і практичним досвідом студентів і нові поняття впливають із раніше вивченого матеріалу, а також застосовуються прийоми самостійної роботи, якими студенти вже володіють, то результативна така самостійна робота, за якої роль викладача обмежується її організацією і управлінням / лабораторні і практичні заняття, робота з картами, документами та ін. /.

Уміння та навички самостійної роботи складають суттєву сторону цього виду навчальної діяльності. Саме від рівня їх сформованості залежить результативність самостійної роботи студентів.

Основними дидактичними умовами розвитку вмінь під час самостійної роботи студентів ми вважаємо:

1) наявність інструкції чи програми виконання завдання;

2) виділення в них основних етапів виконання завдання;

3) членування етапу чи всього завдання, які вимагають нових або слабко засвоєних студентами вмінь і навичок, на ряд послідовних дій і постачання їх керівництвом для виконання;

4) систематичний контроль і облік викладачами виконання

завдання, надання своєчасної допомоги у вигляді додаткового пояснення прийому чи способу виконання дії.

Формування вмінь самостійної роботи у студентів починається з детального пояснення і ретельного контролю за виконанням кожного етапу завдання, виходячи на більш загальні нагадування і згорнуті дії. Неабияку роль при цьому відіграє спадкоємність дій. Проте, як справедливо відзначає Н.Б. Істоміна-Кастровська, варто мати на увазі зворотній бік такої побудови завдань. Одноманітні завдання, хоча і приносять певний результат у засвоєнні знань, умінь і навичок, все ж не сприяють активній розумовій діяльності студентів. Вони характеризують навчальний процес як пасивне відтворення затверджених операцій і прийомів. Їх протилежністю виступає послідовність різноманітних навчальних завдань, які поступово ускладнюються у зв'язку зі зміною змісту. Вони вимагають від студентів виявлення все нових способів і дій та характеризують навчання в аспекті його еволюції. Таке навчання піднімає студента з одного рівня пізнання до іншого, більш високого, допомагає в розвитку.

Самостійна робота вимагає безпосереднього і опосередкованого керівництва. Воно повинно бути тим краще розроблено, чим нижчий рівень розвитку у студентів пізнавальних здібностей. Студенти повинні знати, як вирішуються поставлені завдання, оскільки вони навчаються вирішувати їх самостійно. По мірі розвитку вмінь і навичок межі самостійності розширюються таким же чином, як і ускладнюються самі завдання. Безпосереднє керівництво здійснює викладач. Опосередковане ж – відбувається за допомогою письмової інструкції. У якості останньої ми можемо розглядати алгоритмізоване завдання. Письмові інструкції також мають потребу в створенні / відповідно до програми і рівня розвитку знань, навичок і вмінь студентів / і в розмноженні.

Ураховуючи сказане, ми вважали, що під час відбору дидактичних матеріалів вони повинні: 1) містити завдання, задачі, вправи у кількості, достатній для задовільного засвоєння

програмового матеріалу; 2) містити необхідні додаткові тексти, ілюстрації та ін., яких не має в підручниках, але які необхідні для успішного виконання завдання; 3) розвивати у студентів навички та вміння самостійної роботи; 4) бути простими і зручними у користуванні на лекції і вдома; 5) бути достатньо дешевими для масового виробництва.

Усі ці вимоги дозволили нам обрати в якості основного дидактичного посібника для організації і проведення самостійної роботи студентів на лекції без порушення лекційно-семінарської системи навчання робочий зошит.

Робочий зошит – це комплект вправ, запитань, задач, а також інструкції до їх виконання. Призначені вони для індивідуальної роботи студентів під час вивчення і закріплення нового матеріалу, контролю знань і вмінь, деколи, для виконання домашнього завдання.

Завдання у зошиті не повинні дублювати завдань і запитань підручника. Якщо останні орієнтовані просто на повторення параграфа / розділу /, то завдання та запитання в зошиті спрямовані на закріплення всього обсягу знань і вмінь за допомогою вправ і різноманітних ситуативних завдань.

Інструкції-керівники, уведені до робочих зошитів, інформують по те, як правильно виконати завдання. У них звертається увага на послідовність виконання завдання, перераховуються потрібні для цього інструменти та приладдя. Інколи вказується і відповідне джерело / підручник, атлас, словник, довідник та ін. /. Але частіше завдання несе в собі необхідну додаткову інформацію. Багато з них алгоритмізовані.

Реальні можливості масового видання дидактичних матеріалів для оснащення самостійної роботи студентів підтвердили правильність вибору робочого зошита в якості основного посібника.

Беручи до уваги психолого-дидактичні детермінанти самостійної роботи і названі вище її показники як навчальної діяльності, можна подати більш повну характеристику цього явища з позиції самого суб'єкта діяльності. З цієї точки зору, самостійна робота може бути визначена як цілеспрямована,

внутрішньо вмотивована, структурована самим суб'єктом в сукупності виконуваних дій і коригована ним за процесом і результатом діяльності. Її виконання вимагає достатньо високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, приносить студенту задоволення в самовдосконаленні та самопізнанні. Усе сказане вказує на необхідність спеціальної, враховуючи психологічну природу цього явища, організації не тільки і не стільки викладачем, скільки самим студентом його самостійної роботи. Під час такої організації має братися до уваги і специфіка навчального предмета.

Дослідження показали, що:

– самостійна робота студентів стимулює їх працездатність, помітно підвищує продуктивність навчального процесу і, нарешті, рівень знань усіх студентів;

– організаційною основою для широкого впровадження самостійної роботи студентів в навчальний процес вищих навчальних закладів зараз і найближчим часом може послугувати робочий зошит, спеціальні підручники та довідники;

– порівняно із звичайними, традиційними завданнями індивідуалізовані і проблемні навчальні завдання в робочих зошитах дають додатковий ефект в інтенсифікації процесу навчання;

– використання робочих зошитів і доданих до них бланків контрольних робіт значно полегшує працю викладача щодо організації самостійної роботи студентів.

### Література:

1. Абульзанова-Славская К.А. Деятельность и психология личности.- М.: Наука, 1980.-335с.

2. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981, №3.-95 с.

3. Вяткин Л.Г., Железовская Г.И. Опыт развития познавательной самостоятельности студентов.//Педагогика.- 1993, №1.-С.61-66.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Политиздат, 1977.-304 с.

## УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

*Рассматриваются эффективные пути профессиональной подготовки студентов по специальности география на основе выделения четырёх уровней усвоения знаний как их способности выполнять систему действий для решения педагогических заданий.*

*It has been considered that there are some effective ways of professional training of students on speciality Geography on the basis of determining of four (4) levels in mastering knowledge as their ability to accomplish the system of actions as for soloing pedagogical tasks.*

Професійна підготовка студентів педагогічного вищого навчального закладу має комплексний характер і включає як компоненти, характерні для вчителів будь-якої спеціальності (соціально-гуманітарна, психолого-педагогічна, спеціальна підготовка), так і компоненти, характерні для вчителів географії, а саме: географічна і методична підготовка. Ця остання включає як необхідний компонент навички й уміння навчання предмета, знання методичної теорії. Тут розглядаються лише окремі аспекти методичної підготовки студентів, інші компоненти професійної підготовки вчителя не висвітлюються, хоча такий поділ носить умовний характер, оскільки в процесі навчання студентів усі компоненти взаємно пов'язані й доповнюють один одного.

Теоретична підготовка з курсу методики навчання географії здійснюється в процесі читання лекційного курсу, семінарських і практичних занять, які проводяться за програмою з методики викладання географії у середній школі. У програмі досить чітко визначено матеріал, що підлягає вивченню, мета вивчення курсу методики в педагогічному університеті, сітка годин на лекції,



семинарські та практичні заняття. Разом з тим у програмі не сформульовані конкретні вимоги до практичних умінь і навичок, якими студенти повинні оволодіти після закінчення теоретичного курсу; вимоги програми ніяк не ув'язуються з вимогами до умінь і навичок, що їх студенти повинні набути після проходження першої і другої практики у школі.

У зв'язку з цим цінним у плані пошуку більш ефективних шляхів професійної підготовки студентів із спеціальності географія є підхід окремих методистів до виділення рівнів засвоєння знань як здатності студентів виконати деяку систему дій у розв'язанні завдань певного класу.

Якщо проаналізувати рівні засвоєння знань з методики під кутом зору кінцевого результату - сформованих умінь і навичок, вони зводяться ось до чого: **перший рівень** засвоєння забезпечує лекція з курсу методики, що передбачає формування вмінь пізнавати, виділяти об'єкти вивчення серед інших; **другий рівень** - самостійна робота студентів з підготовки до практичних і семінарських занять (читання лекцій, рекомендованої літератури; реферування та анотування цієї літератури); **третій рівень** забезпечується практичними заняттями з методики і частково першою педагогічною практикою і передбачає вміння студентів застосовувати теоретичні знання у розв'язанні навчальних методичних завдань дома й на практичних заняттях на основі засвоєння зразка і одержання нової інформації; **четвертий рівень** - перша і друга педагогічна практика, які ставлять собі за мету формування у студентів здатності трансформувати наявні знання у зв'язку з умовами навчання, тобто у зв'язку з розв'язанням реальних навчально-методичних завдань, і надання діяльності студентів пошукового, самостійного характеру.

За всієї відносності й умовності виділення чотирьох рівнів важливим, на наш погляд, є спроба визначити завдання кожного рівня і дотримання наступності в знаннях і практичних вміннях від рівня до рівня. Одним з важливих моментів при цьому висувається обов'язкове залучення студентів до розв'язання навчальних методичних завдань, що відрізняються своєю

складністю залежно від рівня. Навчальне методичне завдання визначається як деяка типова проблемна ситуація, що моделює процес навчання географії у середній школі, розв'язання якої можливе лише за умови її аналізу, співвіднесення даного її заданого, застосування відповідних знань.

Без будь-якого сумніву, використання методичних завдань у процесі вивчення курсу методики є ефективною умовою підвищення якості професійної підготовки студентів, активізації їхньої розумової діяльності і творчого застосування набутих знань. Можливість використання в навчальному процесі методичних завдань значною мірою полегшує видання "Методики викладання географії в школі" (за редакцією С.Г.Коберніка). Автори книги розробили систему завдань семи типів, які можуть бути використані на семінарських і практичних заняттях. У книзі містяться зразки завдань, шляхи їх розв'язання.

Практика застосування задач як домашніх завдань, а також при проведенні практичних завдань з тем "Методичні особливості вивчення окремих курсів географії в школі" свідчить про те, що вони наближають студентів до реальних проблемних ситуацій, які доводиться розв'язувати вчителю як при підготовці до уроку, так і безпосередньо в ході його.

У процесі педагогічної практики навчальні та методичні завдання застосовуються при складанні конспекту (задачі зі спеціального розділу збірника "Планування"), а також при обговоренні-аналізі уроків, коли методист багато моментів уроку ставить перед студентами у формі навчального чи ситуативного завдання.

У системі професійної підготовки студентів особлива роль відводиться педагогічній практиці, оскільки вона наділена найбільшим навчальним потенціалом. Ефективність проведення занять залежить від цілого ряду факторів, які умовно можна об'єднати у дві групи. Першу складають фактори організаційного порядку, як, наприклад: вибір школи, розподіл за класами, добір учнів у класі, особливість вчителя-предметника, наявність інструкцій навчальних посібників, дидактичного матеріалу тощо.

До другої групи належать методичні фактори, а саме:

підготовка студентів з теорії методики, розвиток у них уміння розв'язувати навчальні методичні завдання; конкретне завдання на весь період педпрактики і на кожний тиждень, вибір способів перевірки виконання завдань студентами, чіткість і оперативність контролю; правильна організація навчання аналізу уроку, проведення методичних семінарів у період педпрактики та ін.

Крім того, важливим фактором є єдність вимог практиканта й учителя географії, а також методистів з психолого-педагогічних дисциплін.

Цілі і завдання проведення практики визначені програмою й типовою інструкцією з організації й проведення педагогічної практики.

Однак, щодо методичних завдань, які мають реалізуватися студентами у процесі педпрактики, то вони подаються в узагальненому формуванні, а тому методист зобов'язаний з самого початку конкретизувати завдання стосовно періоду й етапу. Кожен студент, йдучи на педпрактику, безумовно, знає, що вона має цілком визначені цілі - наблизити його до школи, розвинути педагогічну активність, сформувати найважливіші педагогічні вміння й навички. Численні поради і вказівки з настановчої конференції викликають у нього страх перед обсягом роботи, що чекає на нього.

Студент приходить до школи, адаптується до шкільних умов і вимог, іноді забуває окремі завдання спеціальних, психолого-педагогічних кафедр. Тому правильно роблять ті кафедри, які вручають студентам методичні рекомендації на період педпрактики. Причому обов'язковою умовою ефективної допомоги методичних рекомендацій спеціальних кафедр є скоординованість їх з психолого-педагогічними кафедрами.

Практика показує, що таких рекомендацій потребують не лише студенти-практиканти, а й викладачі вузу, вчителі-методисти. Наявність їх сприяла б дотриманню єдності вимог методистів спеціальних і психолого-педагогічних кафедр, учителів, класних керівників шкіл.

Навчання аналізу проводиться за певною системою: починається воно з постановки конкретних завдань під час

відвідування уроків учителя-предметника у період практичних завдань з методики на 4 курсі. У спеціальному зошиті "Завдання студентам-практикантам", що ведеться методистом, записуються конкретні завдання на кожний з відвідуваних уроків. Студенти-практиканти ведуть "Зошит відвіданих занять", де записують результати спостережень і відповідь на завдання.

Навчання умінню аналізувати урок залежно від ускладнення завдань можна поділити на кілька етапів:

Перший етап - спостереження студентів під час практичних занять (перша педпрактика). Поряд з іншими завданнями на цей період методист дає наставу:

1. Як вчитель поєднує індивідуальне й фронтальне опитування?

Скільки виставлено оцінок? Чи правильно, на ваш погляд, виставлені оцінки?

2. Засоби, використані вчителем для контролю домашнього завдання.

3. Структура уроку. Головні етапи уроку, мета кожного з них і відповідність етапів загальній меті уроку. Ваша думка щодо послідовності й дозування етапів уроку.

4. Прийоми, що забезпечують ефективність проведення уроків: наочність (види наочності), додатковий дидактичний матеріал, впровадження комплексних форм пізнавальної діяльності.

5. Простежте, якими способами користувався вчитель, вводячи новий мовний матеріал. Чи враховувався при цьому характер слова, наприклад, рівень знань учнів? Як би Ви в такому випадку?

6. Як реалізується на уроці принцип виховного навчання?

7. Поведінка вчителя у класі. Характер його стосунків з учнями. Чи адаптована ця поведінка до рівня знань учнів? Як ви думаете, чи правильне співвідношення мови вчителя й учня?

Студентам рекомендується до уроку повторити відповідні теми з курсу методики й прочитати додаткову літературу. За результатами спостережень проводиться семінар, на якому виносяться обговорення питань, що відповідають настановам.

Досвід показує, що під час такого семінару, на відміну від навчального, студенти вміло користуються набутими раніше знаннями для аргументації того чи іншого положення і частіше висловлюють свою думку: "Я в такій ситуації зробив би так...", вступають у дискусію.

На другому етапі ставиться мета - навчання елементів комплексного аналізу уроку. Спочатку методист пропонує студентам за результатами спостережень дати схему аналізу: які основні питання ви включили, якби вас попросили зробити повний аналіз? Подумайте вдома і складіть таку схему.

Потім на одному з семінарів запропоновані варіанти обговорюються, і за допомогою методиста складається єдина схема аналізу, до якої включаються такі етапи: тема й мета уроку, тип уроку, зміст уроку й призначення кожного з них, прийоми роботи вчителя й учнів на уроці, виховні моменти уроку, організаційні питання (поведінка класу, мова вчителя та ін.). Кожен з названих розділів включає цілу серію інших питань.

У ході першого тижня активної практики студентам дається завдання розібрати урок своїх колег за одним із розділів комплексного аналізу, як наприклад: мета уроку, тип уроку, тема, зміст тощо. Навчання елементів комплексного аналізу дає можливість глибше й докладніше зупинитися на кожному моменті уроку. Як і на першому етапі навчання аналізу, методист орієнтує студентів на постійне аргументування як позитивних, так і негативних моментів, спираючись при цьому на теоретичні положення.

Після цього проводиться робота з навчання комплексного аналізу згідно з виробленою схемою. Напередодні уроку студенти одержують завдання готувати повний аналіз уроку. Сам цей процес починається з того, що одному зі студентів пропонується дати повний аналіз, інші повинні доповнити його і оцінити урок першого студента (повний- неповний аналіз, об'єктивний - необ'єктивний, критичний, проблемний та ін.).

Завдання з аналізу уроку в кінці педагогічної практики ускладнюється: студентам пропонується аналізувати конспект уроку, відповідність проведеного уроку запланованому,

запропонувати свій варіант конспекту.

Закінчується це проведенням семінару з теми "Комплексний підхід до аналізу уроку", де розглядаються особливості психологічного, педагогічного й методичного аналізу.

У кінці практики студенти готують аналіз одного залікового уроку своїх колег і оформляють його в письмовій формі. За цей вид роботи виставляється оцінка.

Отже, у професійній підготовці вчителя велике значення має його методична підготовленість, яка включає знання теорії методики й озброєння необхідними щодо застосування її у розв'язанні конкретних методичних завдань. Опанування цього досягається у процесі проведення семінарських занять за допомогою активного використання навчальних методичних завдань, а також у процесі практики.

О.П.Золуш

## **НАВЧАЛЬНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ**

*Рассматривается методика обучающей игры. Показано, что успешно проведенная игра способствует повышению качества знаний, умений и навыков учеников, развитию их умственной деятельности, формированию у них ответственного отношения к учению.*

*Methodology of a training game is consiolered. It has been shown, that successfully organijed games influence the improvement of knowledge qualifty,skills and habits of pupils, the olevelopment of their activities, theformation of their responsible attituoles to the process of learning.*

Реалії сьогодення вимагають від учителів середньої школи пошуку нових ефективних форм і прогресивних методів

навчання, які були б адекватними новій парадигмі освіти. Одним з найбільш перспективних шляхів удосконалення навчального процесу є впровадження методів активного навчання. Не змінюючи собою традиційних, методи активного навчання розширюють їх межі і можливості, припускають практичне застосування знань з урахуванням в конкретних колективах, з конкретними людьми. Активне навчання має на меті залучити кожного учня в навчальний процес не як пасивного об'єкта, а як безпосереднього учасника, який самостійно, по-творчому виробляє рішення і одночасно з цим розвинути особистість шляхом включення її в процес сумісної колективної діяльності. Сприятливі умови для формування знань, умінь, навичок та важливих якостей творчої особистості учнів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності закладені в навчальній грі як одному із методів активного навчання. Аналіз змісту, цілей і можливостей навчальної гри дозволив нам умовно виділити її найбільш значимі функції, які діють в органічній єдності. До них слід віднести: дидактичну, виховну та інші. Відносність функцій заключається в їх тісній взаємопов'язаності. Деякі аспекти їх взаємно перехрещуються, а їх зміст і направленість витікають із задач навчально-виховного процесу. Від повноти розкриття цих функцій багато в чому залежить ефективність проведення ігрового заняття.

Серед навчальних ігор за загальними дидактичними цілями виділяються такі їх основні типи: "Знавці", "Пошук", "Умільці", "Команда-переможець", "Екзаменатор" та інші.

Надзвичайно велике значення для формування в учнів знань, умінь і навичок має застосування у навчальному процесі спеціально розробленої системи ігор по розв'язанню певних задач і ситуацій з кожної теми (розділу) курсу предметів.

Розглянемо підготовку і методику проведення навчальних ігор. Розроблена система ігор після ретельної підготовки може бути впроваджена в навчальний процес. Етап підготовки ігор є дуже важливим, тому що від нього залежать результати їх проведення. Вчитель, він же організатор і керівник ігор, повинен

ретельно продумати кожен деталь, враховуючи основні методичні вимоги до їх застосування. Загальна схема організації гри виглядає таким чином:

- чітке вивчення навчальних і виховних задач гри;
- вибір оптимального змісту у відповідності із задачами, і врахуванням рівня підготовки учнів;
- правильний вибір і чіткий опис ігрових ситуацій або завдання;
- мотивація навчальної діяльності учнів;
- розподіл ролей між учасниками гри, опис елементарних дій, їх обробка;
- правила гри, які забезпечують рівність для всіх її учасників;
- гра і судійство;
- засоби стимулювання учасників (крім тих змагальних стимулів, що закладені в самій грі);
- проведення пробної гри;
- кінцеве і чітке формулювання правил гри, опис ситуацій, їх оцінки.

Вчитель повинен знати, що гра - самостійна творча діяльність, і він повинен не сковувати ініціативу учнів і не виконувати за них роботу по підготовці гри. Він тільки повинен здійснювати загальне керівництво підготовкою.

Організаційно-підготовчий етап передбачає розв'язання таких питань: визначаються чіткі і досяжні цілі і задачі гри, її тип і зміст; розробляється план гри на основі даних про рівень знань та умінь її учасників; вибирається завдання для групової роботи учнів (зміст пропонованого матеріалу повинен бути доступним для розуміння учнів); визначається регламент гри; розробляється система стимулювання. Після цього проводиться організаційна бесіда з учнями, під час якої вчитель точно пояснює учасникам цілі і задачі гри, роз'яснює її суть і правила взаємодії гравців, видаються завдання по підготовці до заняття. Крім цього, учасники інформуються про основні види ігрової діяльності.

До моменту проведення гри організуються ігрові команди і



клад експертних суддів (із числа учнів), які повинні об'єктивно оцінювати роботу команд, вибирається ведучий і капітан команд. Після цього відбувається підбір наочності і готується необхідне обладнання.

Ігровий етап потребує виконання такої роботи: насамперед учасникам гри необхідно нагадати мету і задачі гри, її правила; учні інформуються про завдання, які належить їм виконувати; часовий режим гри і систему стимулювання. Далі у відповідності зі сценарієм гри всі учасники поділяються на команди, ознайомляться з інструкціями, де послідовно викладені завдання, які вони повинні реалізувати під час проведення гри, продумують свої дії. Вчитель видає завдання кожній команді. Гравці можуть використовувати будь-яку літературу. Після цього розгортається сам процес гри, який сприяє засвоєнню відповідного матеріалу і формуванню навичок і умінь.

На заключному етапі проводиться аналіз ходу і результатів гри, діяльності її учасників. Підводяться підсумки, досягнуті кожною із команд. Оцінюються результати, визначаються переваги. Далі виробляються рекомендації по вдосконаленню гри.

Проаналізуємо у загальних рисах одну з ігор вказаних типів під назвою "Пошук", яка, звичайно, проводиться в старших класах під час вивчення фізики, математики, хімії і т.п.

Комплекс цілей гри: формування конкретних умінь самостійної пошуково-дослідної діяльності при розв'язанні задач і проблем, прийняття рішень в даних ситуаціях, оволодіння досвідом творчої діяльності, застосовувати одержані знання і вміння на практиці, вміння організувати групову пошукову діяльність, регулювати міжособистісні відношення.

Тут клас поділяється на декілька команд по 4-5 чоловіки в кожній, очолюваних капітанами. Функції учасників гри визначаються у відповідності із поставленими задачами перед колективом. Капітани команд контролюють роботу своїх учасників і оцінюють їх участь при виконанні завдань.

Вчитель - керівник гри видає капітанам заздалегідь підготовлені пакети карточок із завданням одного рівня

труднощі. При їх розв'язанні беруть участь всі учасники під контролем експертної комісії в складі 2-3 чоловік.

Організується змагання між командами за якісне виконання завдань у встановлений проміжок часу. При розв'язуванні завдань можна обмежитись лише оцінкою загального ходу або назви розв'язання, оригінальністю і т.п.

Наприкінці підводяться підсумки за даними капітана експертної комісії, здійснюється аналіз досвіду пошукової діяльності, шляхи її вдосконалення.

Штрафні (мінусові) бали нараховуються всім учасникам гри і командам, враховуючи нераціональне розв'язання, несвоєчасне подання його, одержання консультацій (програмних), порушення ігрової дисципліни.

Гра багатоваріантна. В одному із них вона може бути такою. Клас імітує діяльність науково-дослідного відділу. Для виконання науково-дослідної роботи учасники поділяються на декілька команд, моделюючих науково-дослідні групи на чолі з керівником групи.

Загальне керівництво грою здійснює начальник відділу вчитель, який веде предмет. Він дає основні методичні рекомендації по виконанню завдання. Функції експертної групи виконують учні (1-2 чоловіки). Задача "співробітників" відділу полягає в розв'язанні проблемної ситуації, предметом створення якої стає визначена дослідна задача прикладного характеру. В ході уроку, який розглядається як науково-дослідна робота, члени кожної дослідної групи уточнюють постановку задачі, виробляють її математичну модель, в рамках якої виробляють розв'язок і дають інтерпретацію одержаного математичного результату і вихідної задачі. При виконанні завдання учасники висловлюють свою точку зору по даному питанню і керуючись одержаними знаннями застосовують їх в нових умовах, шукають можливі шляхи оптимального розв'язання. В результаті сумісних роздумів кожна із команд вибравши, на її думку, найбільш правильний і доцільний варіант розв'язання проблеми, з обґрунтуванням зробленого висновку, подають звіт експертній групі.

При обговоренні прийнятих рішень, кожна команда аргументує і захищає запропонований нею варіант розв'язання і в той же час виступає колективним опонентом при розгляді завдання інших команд. У процесі групової дискусії по розв'язаним завданням виробляється найбільш раціональний розв'язок і робляться висновки про доцільність використання вибраного варіанту. Після обговорення оцінюють уміння використовувати знання при розв'язанні прикладних задач. Потім експертна група підводить підсумки і аналізує результати діяльності учасників, оцінює ступінь участі команд і за кількістю набраних балів визначає кращу.

Базовий матеріал для проведення ігор складає спеціально підібрана і сконструйована система завдань, яка включає конкретні питання і задачі з програмного матеріалу. Зміст і структура завдань визначена дидактичними цілями занять і етапів засвоєння різного за характером навчального матеріалу. В завданнях переважна більшість задач практичного напрямлення, які під час гри стають предметом створення проблемної ситуації, середньої тяжкості розв'язання в математичному відношенні, в їх умовах мінімальна кількість числових даних, що відмічає їх деяку невизначеність і надає можливість багатоваріантного розв'язання, тобто озброює учнів-учасників гри стратегією перебору всіх можливих шляхів розв'язання. Процес розв'язання задач передбачає їх постановку, активний пошук способу розв'язання, реалізацію вибраного способу, аналіз одержаних результатів і висновки. За допомогою такої постановки питання реалізується принцип проблемності змісту навчальних ігор, формуються навички організованої самостійної проблемно-пошукової пізнавальної діяльності (гравці знаходяться у постійному пошуку, перебирають у пам'яті багато варіантів, застосування вивчених теорем, відомих прийомів і методів розв'язання задач), а це в свою чергу сприяє розвитку таких якостей мислення, як самостійність, гнучкість, критичність, раціональність і т. п., розвитку навичок дослідника. Вдало проведена гра сприяє не тільки підвищенню якості знань, умінь і навичок учнів, розвитку їх розумової діяльності, а й зміцненню здорового колективізму, формуванню відповідного ставлення до навчання.

Отже, навчальні ігри мають право доповнити традиційні форми навчання і виховання учнів.

## РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ “АКТИВНА КОМУНІКАТИВНА ПОЗИЦІЯ” У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

*В статье рассматриваются различные теоретические подходы к определению сущности и содержания понятия “активная коммуникативная позиция” в научных исследованиях. обосновывается необходимость формирования активной коммуникативной позиции школьников в учебном процессе.*

*Various theoretical approaches to the definition of insight and the contents of the terms “active communicative position” in scientific research are considered in the article. The author substantiated the necessity of the formation of the pupils’ active communicative position in the process of studying.*

Формування активної комунікативної позиції учнів є одним з найважливіших завдань сучасної школи. Оскільки саме високий рівень комунікативної позиції дозволить забезпечити всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, її здібностей і обдарувань. Оволодіння учнями комунікативними вміннями та навичками, культурою спілкування сприятиме їхньому успішному функціонуванню в суспільстві, допоможе зайняти в ньому належне місце. Тому складний динамічний, багатоплановий процес формування активної комунікативної позиції учнів належить до найактуальніших проблем педагогічної теорії та практики.

Вивчення наукової літератури дозволяє говорити про те, що в дослідженнях повнішого розкриття одержали визначення понять “соціальна активність”, “позиція особистості”, “активна життєва позиція”, “спілкування”. Єдиного ж підходу до тлумачення поняття “активна комунікативна позиція” немає.

Спроби піддати аналізу поняття “позиція” достатньо багаточисленні й існує різний зміст дефініцій. У філософській

під позицією розуміють таку характеристику особистості, яка визначає закономірності її поведінки в певній соціальній сфері. У соціальній психології позицію визначають як систему відношень особистості до суспільства, людей, самої себе. Анан'єв вперше наголосив на тісному взаємозв'язку позиції особистості з її ціннісними орієнтаціями. Цієї ж точки зору дотримуються Б. Ф. Ломов, Б. Д. Паригін, які вважають, що позиція охоплює усі рівні особистісної структури, робить її цілісною, що надає особистості усталеності. Позиція формується на основі вироблення певного ставлення особистості до явищ соціальної дійсності. У дослідженнях з психології під позицією розуміють стрижневе утворення, яке містить у собі рушійну силу соціального розвитку ( Л. І. Божович, В. Н. Мясіщев ). Педагогічна наука синтезує усі підходи до трактування цього поняття та визначає позицію як стійку ознаку особистості, яка виражає її стан у різноманітних сферах життєдіяльності та соціальних спільнотах, усвідомлену сукупність особистісних ставлень, певних якостей і психічних особливостей, які мають певну спрямованість, та виявляються у реальній поведінці.

Позиція виступає показником цінності особистості, виражає її моральні характеристики. Розвиток позиції постійно пов'язаний з духовним ростом особистості, який включає у себе інтелектуальний, емоційний та вольовий потенціал.

Більшість науковців ототожнюють поняття "життєва позиція" та "позиція особистості". Філософами життєва позиція розглядається як узагальнена соціальна характеристика, що виражає оцінне ставлення людини до усіх сфер життєдіяльності. Педагогіці розуміють життєву позицію як стійку ознаку особистості, яка виявляється в єдності знань, ціннісних орієнтацій і готовності особи до певних дій та моральної поведінки. У ній органічно переплітаються знання і почуття, інтелектуальність і звички, воля і вміння, спрямованість і наміри [ 3,

Оперуючи поняттям "життєва позиція", фахівці часто зв'язують його з категорією активності. І.С.Мар'єнко та В.В.Рячков, як і більшість науковців, вважають, що поняття

життєва позиція" виражає діяльну сторону відношення людини до світу, соціального середовища, образу життя. С. У Гончаренко та А. В. Петровський зазначають, що інтегральною характеристикою особистості є активна життєва позиція, яка виявляється в її принциповості, відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, єдності слова та справи, психологічній настроєності на діяльність.

Ми згодні з тими авторами, які вважають, що цілеспрямоване, планомірне перетворення особистістю себе і навколишнього середовища, зумовлене потребами свідомої ініціативного досягнення певної мети і є проявом активної життєвої позиції.

Категорія активності є важливою характеристикою особистості. Науковці визначають активність особистості як здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до особистих потреб, поглядів, мети [ 4, 28 ]. Активність особистості проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні [ 2, 21 ].

Активність - це психолого-педагогічне явище, яке залежить від темпераменту, рівня сформованості емоційно-вольової сфери якостей особистостей.

В. І. Лозова, А. Я. Пономарьов пов'язують поняття активності з поняттям мислення, продуктивної діяльності. Л. С. Виготський, В. А. Крутецький, М. П. Якобсон вважають, що активна діяльність, окрім мислення, включає й інші психічні процеси: уявлення, пам'ять, мотиви, емоції, здібності. А. В. Петровський стверджує, що активність - це вольова діяльність, діяльнісний стан, який характеризує посилену пізнавальну діяльність особистості; активність людини проявляється у процесі задоволення потреб та інтересів. Таку ж точку зору має й М. І. Болдирьов, який трактує поняття як прояв зусиль, напруження розумових сил. Л. П. Арістова активність розглядає як прояв перетворюючого відношення суб'єкта до оточуючої дійсності. Є. А. Ануфрієв та Т. С. Лапіна вважають, що активність - це творча діяльність, яка характеризується прагненням внести свій внесок в розвиток суспільного життя. К. О. Абульханова-Славська розглядає активність особистості як

ність відображення, вияву та реалізації внутрішніх та зовнішніх тенденцій у житті особистості. Активність - це ціннісний спосіб моделювання, структурування й здійснення особистістю діяльності, спілкування та поведінки. Т. М. Мальковська звернена у тому, що активність може виступати і як мотив до діяльності, і як стала властивість особистості, її характерологічна риса. Г. І. Щукіна вважає, що активність - особистісне перетворення, яке виражає особливий стан школярів та їхнє ставлення до діяльності. Науковець стверджує, що активність виражає не саму діяльність, а її рівень та характер.

Ми підтримуємо погляди тих науковців, які розглядають поняття активності як властивості особистості, яка проявляється у цілеспрямованій перетворювальній, творчій, пізнавальній діяльності, спрямованій на зміну основ людського життя відповідно зі своїм світобаченням та ціннісними орієнтаціями, на створення більш сприятливих умов для існування.

На нашу думку, активність особистості - це якість, яка характеризує ставлення людини до діяльності, в якій яскраво виявляються її індивідуальні особливості; здатність і прагнення до енергійного виконання діяльності; механізм творчого процесу, оскільки без активності не можлива діяльність.

Більшість педагогів розглядають активність школярів як особистісну характеристику, яка визначається внутрішніми психічними особливостями учнів і виражається в суб'єктивному ставленні до навколишньої дійсності. Вона проявляється у тісному поєднанні потреб, інтересів з самостійністю, наполегливістю й іншими рисами особистості.

Оскільки проблему, що нас цікавить, становить комунікативна активність, то вважаємо за необхідне коротко проаналізувати погляди на сутність поняття "спілкування".

Психологи зазначають, що для людини вихідною є "ситуація спілкування і в розвитку психіки вирішальна роль повинна належати спілкуванню - взаємодії людей" [1, 255]. Спілкування - зв'язок між людьми, у ході якого виникає психічний контакт, який виявляється в обміні інформацією, взаємовпливі, взаємопереживанні, взаєморозумінні [5, 109].

В. М. Мясищев розглядає спілкування як процес взаємодії конкретних осіб, що певним чином відображають один одного і взаємодіють один з одним.

Я. Л. Коломинський визначає спілкування як взаємодію між людьми, в процесі якої реалізуються, виявляються і формуються їхні міжособистісні якості.

На сучасному етапі розвитку наукової думки можна простежити принципові розходження у поглядах на спілкування. Головна полеміка розгортається навколо проблеми співвідношення діяльності та спілкування, у процесі якої визначилися дві альтернативні точки зору. Відповідно першій з них, спілкування виступає частиною діяльності, або одним з видів діяльності ( Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, М. М. Грицьова, О. Т. Злобіна, О. О. Леонтьєв, О. М. Леонтьєв, М. С. Каган, А. В. Петровський, Д. Б. Ельконін ). Представники другого підходу розводять поняття спілкування та діяльності ( Л. М. Архангельський, Г. С. Батищев, Л. П. Буєва, Б. Ф. Ломов ).

Серед різноманітних підходів до розуміння цього поняття у сучасній науці найбільш продуктивним, на наш погляд, є трактування спілкування як складного цілеспрямованого та мотивованого процесу встановлення і розвитку контактів між людьми, який зумовлений потребами у спільній діяльності і заснований на розумінні та навмисній передачі знань, думок, переживань.

Спілкування є неодмінною умовою інтелектуальної і соціальної діяльності людини, її всебічного духовного і фізичного розвитку, найважливішим джерелом пізнання світу, збагачення знань, почуттів, духовності особистості.

Більшість науковців вважають, що активна позиція школяра виявляється насамперед у сфері спілкування. В основі спілкування лежить комунікативна активність як особливий вид соціальної активності. Комунікативна активність включає в себе емоційний компонент, що виявляється у почуттях симпатії, товарищескості, дружби; пізнавальний компонент, що виявляється в зацікавленому пізнанні учнем своїх ровесників; ціннісно-орієнтаційний компонент, що знаходить свій вияв в умінні



некватно оцінювати ті чи інші якості особи, орієнтуючись при цьому на суспільно значущі критерії; предметно-дійовий, що виявляється в піклуванні про ровесників, старших і молодших за себе [ 3, 25 ]. На ґрунті комунікативної активності формується почуття товаришкості й дружби, чуйність, такт, утверджується культура спілкування та культура бажань.

Н. М. Косова розглядає комунікативну активність як специфічний вид діяльності у структурі спілкування. У структурі комунікативної активності виділяє наступні елементи: комунікативні уміння, потреба у спілкуванні, оцінка й оцінні дії.

Комунікативна активність базується на особистісній активності та формується в процесі комунікативної діяльності, істотно впливаючи на якість цієї комунікативної діяльності. Внутрішніми стимулами комунікативної активності виступають комунікативні потреби, мотиви, інтереси учнів. Рівень активності комунікативної позиції безпосередньо відображає рівень загального культурного розвитку особистості.

Ознаки комунікативної активності виявляються у таких показниках:

- наявність у комунікативній діяльності учня ціннісних життєвих орієнтирів, соціальна спрямованість особистості на засвоєння знань, умінь, навичок;
- потреба у спілкуванні;
- інтерес до самого процесу спілкування, самостійність, відповідальність, ініціативність;
- володіння культурою спілкування, комунікативними уміннями та навичками;
- прагнення учнів за власним бажанням брати участь у комунікативній діяльності;
- активна участь у позаурочній комунікативній діяльності.

Аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури дозволяє нам визначити активну комунікативну позицію як складне особистісне утворення, яке характеризується наявністю інтересу та стійкої потреби у систематичному спілкуванні, емоційним задоволенням на всіх етапах

комунікативної діяльності, здатністю осмислювати процес спілкування, встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, оволодівати якостями, що важливі для міжособистісних стосунків. Формування активної комунікативної позиції учнів сприяє розширенню можливостей встановлення контактів у різноманітних ситуаціях спілкування, відпрацювання навичок розуміння інших людей, себе, а також взаємовідношень між людьми, активізації процесу самопізнання та самоактуалізації, розширення діапазону творчих здібностей. Цінність комунікативної активності полягає в тому, що вона виступає не тільки вираженням, а й обов'язковою умовою всебічного розвитку особистості школяра.

### Література:

1. Бобнева М. И. Нормы общения и внутренний мир личности // Проблема общения в психологии.- М.: Наука, 1981.- с. 241-264.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник.- К.: Либідь, 1997.- 374с.
3. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції.-К.: Рад. школа, 1983.- 137с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.- К.: Рад. школа, 1986.- 609с.
5. Общая психология / Под ред. В. В. Богословского.- 3-е изд., перераб. и доп.- М.: Просвещение, 1981.- 284с.

*Г. С. Мясоед*

## ПРО ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ ДО САМОНАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ГРУПИ

*Данная статья посвящена вопросам рассмотрения самостоятельной работы учащихся, имеющей место при условиях организации ее в группе, которой предшествует*

выполнение ряда разных типов учебных действий. указывается необходимость наличия высокой мотивации учения, рассматриваются компоненты готовности к осуществлению самообучения.

*This article is devoted to the questions of investigation of pupils' self-work which takes place at the conditions of its organization in group. Before its realization different types of learning conditions take place. The necessity of high motivation is proved, different components of readiness to the fulfillment of self-work are investigated.*

Освіта має забезпечити не тільки повноцінний особистісний, соціальний та культурний розвиток дитини, а і готовність до подальшого розвитку і до самоосвіти. Останній компонент змісту освіти особливо важливий для динамічно розвиваючогося сучасного суспільства, в котрому кожен повинен вміти самостійно оцінювати себе, самостійно приймати рішення та визначати зміст своєї діяльності, а також знаходити засоби її реалізації. Саме тому процес навчання в наші дні перебудовується таким чином, щоб забезпечити можливість здійснювати ефективну самостійну роботу та безперервну освіту. Але що стосується механізмів реалізації самостійної роботи школярів, на різних її етапах зустрічається ряд недоліків, які потребують більш ретельного вивчення.

Якщо говорити про самостійну роботу в практичному плані, то в індивідуальному аспекті їй приділяється невелика частка уваги, а що стосується її групового варіанта, то він зустрічається досить рідко. Але ж уміння працювати в групі вкрай важливе, так як людина живе в суспільстві, спілкується в колективі, здійснюючи спільну діяльність, а невміння працювати разом негативно відіб'ється на результатах роботи колективу в цілому.

Немає необхідності зазначати, що самостійна робота повинна бути включена в усі види учбових планів, рівномірно розподілена по всім видам мовної діяльності. На початковому

етапі (відтворюючий та реконструктивно-варіативний (то самостійної роботи) вчитель відбирає матеріал, працює з ним, визначає ціль засвоєння, дає необхідний інструментарій по мрі формування самостійності (евристичний, творчий (то самостійної роботи) - всі ці дії виконуються учнем. Важливо також відзначати, який тип самостійної роботи проводиться, визначити її вид. Потрібно відводити більше часу на організацію групової самостійної роботи, так як група є тією середою, котра мотивує, стимулює учня.

Групова взаємодія збагачує знаннями та вміннями, як спеціальними, так і загальними діями; слугує формуванню самоконтролю і самооцінки. Для виконання самостійної діяльності треба формувати три компоненти готовності (психологічний, комунікативний, методологічний) в їх взаємозв'язку. А ціллю самостійної роботи є формування самостійної особистості. В той же час вчителю необхідно готувати школярів до сумісної діяльності шляхом спеціальної організації учбової діяльності. Навчаючи самостійності, ми допомагаємо учням стати суб'єктом учбової діяльності, усвідомлювати та управляти нею.

Як відомо, ціллю навчання іноземним мовам в середній школі є формування комунікативної компетенції, яка включає в себе лінгвістичну, соціокультурну і учбову. Учень оволодіває такими навичками та вміннями, які б дали можливість здійснювати самостійну роботу, займатися самонавчанням іноземної мови.

Самонавчання – це самостійна учбова діяльність. Вона виникає та направляється учбово-пізнавальною мотивацією. Оволодіння ІМ в основному мотивується зовнішніми факторами. Але ж ефективність самонавчання та самостійної роботи залежить від сформованості внутрішньої мотивації, котра підрозділяється Г. В. Роговою на комунікативну, лінгвопізнавальну та інструментальну. Активізація внутрішньої мотивації повинна виконуватися шляхом одночасного формування усіх трьох її різновидів в їх єдності та взаємозв'язку. Важливо також формувати в учнів вміння самостійно

мотивувати свою діяльність (зацікавлюватися, розуміти необхідність виконання її, вбачати важливість діяльності та її результатів особисто для себе).

Для виконання самостійної пізнавальної діяльності необхідно вміння виконувати вправи різного типу; при цьому потрібною є постановка їх проблемного характеру, що слугує активізації пізнавальної діяльності. В залежності від типу вправ, виконавцю треба володіти певними діями. Першими в ланцюгу розв'язання складності стоять репродуктивні дії, що є першою ланкою до вміння вирішувати власне продуктивні завдання.

Але дії для реалізації *репродуктивних та умовно-мовних* задач не завжди цінно значимі для учня. При їх виконанні учень вдосконалює техніку виконання різних операцій. Діапазон значення ним учбової ситуації досить обмежений. Увага фіксується на окремих деталях операції, немає способу дії в цілому, тим більше самостійного її будування.

Дії, що приймаються для вирішення *мовних, продуктивних* задач, співвідносяться учнями з ціллю наступної дії і пізнавальної задачі в цілому. Тому зміст кожної дії учня усвідомлюється учнем та отримує особистісне значення. Виконуючи такі дії, виконавцю співвідносить результат, що планується з дією, що відбувається. Результат, що отримується у процесі навчання, виступає у вигляді нового знання, нового способу дії.

Для виконання самостійної діяльності слід навчитися регулювати свою пізнавальну діяльність, тобто, визначати ціль, робити відбір умов відносно до нової поставленої задачі, оцінювати отримані результати та коригувати свою діяльність у разі необхідності.

Здатність учня коригувати дії, що він виконує, вказує на наявність самоконтролю, котрий повинен відбуватися не тільки по закінченню роботи, а і у процесі діяльності для запобігання помилці. Існують дві форми самоконтролю: зовнішня (що усвідомлюється) та внутрішня (автоматична). В умовах школи нове формування внутрішнього самоконтролю є проблематичним, можливе формування тільки його елементів. При навчанні іноземній мові вчителю слід формувати

самоконтроль не тільки мовною, а і учбовою діяльністю в оволодінню іноземною мовою в цілому. Щоб навчитися самоконтролю, школярам слід усвідомлювати контроль вчителя та взаємоконтроль як об'єктивні явища педагогічного процесу. М. Є. Брейгіна пропонує такі етапи формування самоконтролю:

- навчитися розуміти та приймати контроль вчителя;
- навчитися спостерігати та аналізувати учбову діяльність своїх товаришів;
- навчитися виконувати самоспостереження своєї учбової діяльності, аналіз та корективку.

При формуванні самоконтролю вчителю важливо враховувати принцип посиленості та доступності. Спочатку слід давати установку на один з аспектів мови: (фонетика, лексика, граматики), поступово задача ускладнюється до двох-трьох аспектів одночасно і в кінцевому результаті контроль учнів спрямовується не тільки на мовне оформлення, але і на зміст продукту мовної діяльності.

Так, самостійна діяльність має на меті довести високу мотивацію, особливо внутрішню, уміння самостійно виконувати всі типи вправ, в першу чергу, творчі та продуктивні уміння здійснювати самоконтроль та самооцінку.

Готовність до виконання самостійної учбової діяльності характеризується рядом взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів: психологічний компонент (мотивація, відношення до даної діяльності, інтелектуальні можливості та здібності, вольовий потенціал, саморегуляція); комунікативний компонент (комунікативна компетенція); методологічний компонент (оволодіння способами та прийомами самостійної діяльності, вміння орієнтуватися в цій діяльності, знання особливостей її реалізації).

В залежності від сформованості комплексу цих компонентів виділяють три ступеня готовності:

- 1) готовність до копіювальної діяльності (спостерігається досить низький рівень саморегуляції, форма засвоєння дій усвідомлене копіювання дій вчителя, виконання вправ під його керівництвом);

2) готовність до діяльності, де спостерігається середній рівень саморегуляції, засвоєння сумісно з вчителем, використання засвоєних прийомів в аналогічних умовах діяльності;

3) готовність до власне самостійної діяльності (перевага внутрішньої мотивації, високий рівень саморегуляції, самостійне виконання мовних вправ, використання засвоєних прийомів у нових, не аналогічних умовах діяльності).

Невід'ємною від контролю (про що мова йшла вище) є оцінка і самооцінка. Шлях формування її схожий з самоконтролем: оцінка вчителя – взаємооцінка – самооцінка. Тут необхідно дотримуватися такої послідовності необхідних дій:

1. Вчитель знайомить учнів з критеріями оцінки.
2. Виставляючи оцінку, пояснює її, виходячи з критеріїв.
3. Учні оцінюють один одного, спираючись на вказані вчителем критерії.
4. Учень сам оцінює свою діяльність.

Для успішної сформованості готовності до самонавчання необхідна правильна організація учбової діяльності. Вона будується з урахуванням потреб самих учнів в оволодінні духовними багатствами людей з постановкою перед ними учбової задачі, вирішення котрої потребує експериментування з матеріалом, котрий засвоюють учні. Завдання вчителя полягає в допомозі школярам стати суб'єктами учбової діяльності, тобто самим визначати цілі, вибирати засоби, коригувати, оцінювати, нести відповідальність за свої дії та результат.

Особливої уваги заслуговує питання спільної учбової діяльності, в процесі котрої відбувається поступове нарощування функцій учнів в усіх ланках діяльності, забезпечуючи таким чином учню більш активну позицію в навчанні.

Як показує досвід, завдяки спеціальній організації колективної учбової діяльності в групі із трьох та більше чоловік, учні отримують можливість багаторазово включати новий мовний матеріал у свої висловлювання, трансформувати та комбінувати їх з раніше засвоєним. У ході активної співпраці з іншими членами групи за їх допомоги та підтримки, а також при

цілеспрямованому керуванні з боку вчителя збільшується швидкість навички говоріння та інтенсивність отримання іншомовного досвіду, більш впевнене та безпомилкове виконання мовних дій.

Цікавий з цієї точки зору досвід Є. А. Іващик по організації спільної учбової діяльності при виконанні домашніх завдань. Автор пропонує таку методику спільного виконання завдань:

1) домашня спільна учбова робота організується як співпраця учнів та вчителя, направлена на виконання домашнього завдання; вчитель – не керівник, а учасник;

2) спільна діяльність школярів під керівництвом учня ведучого (це учень з високим рівнем навчання, проявляє інтерес до предмета та готовий допомогти однокласникам);

3) групова діяльність відбувається без призначення офіційного керівника; планування спільної діяльності виконують самі учні.

Пропонується така структура заняття:

1) вступна частина: визначення цілі спільної діяльності, інструктаж про послідовність вирішення задачі;

2) спільна учбова діяльність;

3) заключна частина: колективне обговорення результатів виконання завдання.

Звичайне завдання з підручника: прочитайте текст та виконайте наступні завдання Іващик замінює таким варіантом. Прочитайте текст, складіть разом на його основі усний журнал та прокоментуйте його сторінки. Порівняйте по змісту ваш усний журнал з результатом роботи іншої групи.

Учням пропонують такі завдання:

1) індивідуальна робота по пошуку слів у словнику (роботу можна обмежити певним часом).

2) парна робота по читанню тексту з ціллю розуміння його змісту;

3) фронтальна робота по складанню заголовків до абзаци тексту;

4) парна робота по складанню змісту однієї зі сторінок усного журналу (робляться робочі записи);



5) колективна робота по складанню спільного варіанту журналу в процесі усного коментування парами учнів його сторінок.

Крім того, можливе використання проектного навчання, в рамках якого відбувається спільна учбова діяльність, самостійний перенос знань та вмінь в нові ситуації. Проект як особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності – шкільна робота, що самостійно планується та реалізується учнями, в якій мовне спілкування інтегрується в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності.

Від того, як визначається поняття “самостійна робота”, залежить її організація та проведення.

У даній статті самостійна робота розглядається саме як самостійна пізнавальна діяльність, котра включає не тільки дії по виконанню вправ різного типу, але і дії самостійного регулювання і керування учбовою діяльністю у цілому.

Перше, що слід робити вчителю при організації самостійної роботи, - виявити уявлення учня про самостійну роботу по оволодінню ІМ, визначити учбові дії, котрими володіє школяр, визначити його слабкі та сильні сторони та скласти індивідуальну програму самовдосконалення. Методи дослідження, що будуть тут застосовуватися – це анкетування, тестування, спостереження. Потім учні обов'язково знайомляться з результатами анкетування та тестування, котрі будуть вихідними даними для визначення цілей самостійної діяльності.

Якими ж учбовими вміннями повинен володіти учень, щоб успішно працювати самостійно?

Методисти виділяють різні вміння, серед яких: правильно організовувати режим роботи, виконувати письмові домашні завдання, працювати з підручником та словниками; вміння працювати над новим звуком, над інтонацією, самостійно поповнювати словниковий запас, бути бажаним мовним партнером, працювати над новим граматичним явищем в школі і дома, над розвитком діалогічної та монологічної мови, над читанням.

Але якщо ми розглядаємо самостійну роботу як діяльність,

то окрім зазначених вище вмінь учні також мають уміти мотивувати свою діяльність, планувати її, визначати цілі, зміст, вибирати учбові дії, намічати раціональну послідовність своїх дій, здійснювати самоконтроль та самооцінку.

Подальшу роботу слід проводити після того, як школяр навчився усвідомлювати свої дії та учбову діяльність у цілому, а потім вчити його визначати цілі, усвідомлювати мотиви своїх дій. На старшому етапі навчання у процесі оволодіння ІМ можна рекомендувати учню вести щоденник вивчення ІМ: 1) date, 2) topic, 3) aspect, 4) activities, 5) difficulties, 6) ways out of problem. Він заповнюється при підготовці до занять на протязі усього процесу навчання і допомагає школяреві усвідомити власну учбову діяльність, привчає самостійно визначати цілі та знаходити шляхи їх досягнення. Відмічаючи у щоденнику свої труднощі, учень таким чином конкретизує їх, тим самим полегшуючи роботу.

Визначивши проблему, учень спочатку під керівництвом вчителя, потім самостійно, починає шукати шляхи її вирішення, способи дій, які б допомогли досягнути бажаного результату.

В подальшому робота вчителя полягає у тому, щоб знайомити учнів з раціональними прийомами і навчати їх спеціальним учбовим діям (при роботі над лексичним, граматичним, фонетичним матеріалом; при удосконаленні вмінь здійснювати усі види мовної діяльності), так і загальним учбовим вмінням.

Збагачення раціональними прийомами самостійної діяльності можливо здійснювати шляхом дискусії, обміну досвідом, котрим учні уже володіють, з наступним складанням пам'ятки. Можна дотримуватися такої послідовності роботи з нею:

- 1) пред'явлення пам'ятки;
- 2) організація засвоєння її змісту;
- 3) контроль за засвоєнням операційної частини;
- 4) організація виконання ряду вправ, націлених на засвоєння даного способу дії;
- 5) самостійне виконання школярами подібних вправ

б) нових умовах.

Для формування учбових самостійних дій, вмінь потрібно пояснювати зміст учбових дій (доводячи до учнів у вигляді готового знання або проблемним шляхом). Для їх засвоєння організувати відпрацювання цих дій і контроль їх засвоєння.

Учбовими діями є дії з мовним матеріалом і власні комунікативні дії, такі як трансформування, структурування, заміна за аналогією, перестановка т.д. До комунікативних дій відносяться: побудова висловлювання, вираз певного впливу на партнера спілкування та деякі інші.

До учбово-предметних дій відносять і аспектні дії (лексичні, граматичні, фонетичні) з матеріалом, що вивчається. Це перш за все, оформлення самої думки, використання або оперування мовними засобами. Якщо учень не володіє прийомами виконання учбової діяльності, то це і є частою причиною невміння виконати завдання, що пропонується.

Вмінню працювати у групі передують самостійна індивідуальна робота, так як кожен учень використовує джерело інформації в залежності від своїх потреб та можливостей, для того, щоб прийти до бажаного результату. Для цього доцільно складання індивідуальних програм самовдосконалювання, що дозволяє обирати той чи інший конкретний шлях та темп роботи в залежності від індивідуальних особливостей та можливостей учня.

В процесі роботи в групі часто постає завдання, що має комунікативну направленість, перш за все, складання діалогів чи полілогів. Саме завдання даного виду і представляють найбільшу складність для учнів. Але ж складання та заучування діалогів не досягають мети вільного володіння мовою.

У цьому зв'язку хотілось би звернути увагу на необхідність орієнтувати учнів на володіння мовними структурами на рівні полілогу на запропоновану, а також на близьку їй тему.

У нашій практиці загальноосвітньої школи перед навчанням власне діалогічній мові відбувається велика попередня робота зі словами по темі, тренувальні вправи, заучування готових мовних структур, мовних штампів,

фрагментів цілих діалогів.

Перший етап включає звичайне ознайомлення з текстами читання, тренувальну роботу зі словами, активізацію мовних структур. Роботу по розділу 1 та 4 по темі "Telephone Conversations" підручника В.М. Плахотника теж доцільно розділити на послідовні етапи. Варто запропонувати учням заучити готові структури для подальшого використання у діалогах. Наприклад,

- Hello! N.N. is speaking.
- I'd like to speak to ...
- What are you doing?
- Can I speak to...?
- Who is calling?
- I am sorry, I have the wrong number.

Разом з цим, необхідне засвоєння лексичних одиниць та словосполучень по темі:

- to speak over the telephone;
- to pick up the receiver;
- to dial the number;
- to telephone a friend;
- to wait for the signal;
- a buzzer;
- a dial

Далі пропонуємо учням використовувати учбовий матеріал в своїй мові.

Зауважимо, чим більше видів роботи над мовними структурами, новими словами запропонує учень, тим краще буде вирішуватися задача по навчанню школярів іноземній мові.

Приведемо деякі прийоми такої роботи:

- переклад: English-Russian, Russian-English, English-Russian-English;
- робота над питаннями;
- повторення почутого "shadowing";
- репетиція (учням дається змога дати декілька відповідей на одне і теж питання);
- використання ситуативних карток (бажано і

малюнками та лексичними структурами), стимулюючих використання учбового матеріалу при відповідях: “сніговий шар” (повторення попередніх висловлювань з додаванням нових);

- гри, наприклад, типу “X-Y”. Учніям даються дві картки: одному – картку “X”, іншому – “Y”. У школяра “X” є роль 1, але нема ролі 2. І навпаки. Ведучи бесіду по картках, учні закріплюють розмовні структури.

Після обробки лексичного матеріалу переходимо до другого етапу роботи з діалогами. На базі вивченого матеріалу учням пропонується конструювати нові речення, речення при складанні плану свого висловлювання. Згідно до задумки авторів підручника після вивчення теми учні повинні вміти: запросити до телефону, відповісти на дзвінок, передати прохання т.д.

- Hello, May I speak to Mr...?
- Mr... is not at the moment. Who is calling?
- Mr. Shevchenko. When can I hear him?
- He will be in one hour.
- Thank you.

Після знайомства з такими і подібними зразками учням доцільно запропонувати учням реалізовувати учбовий матеріал у конкретних ситуаціях. Таким чином, переходимо до головного етапу складання діалогів згідно до запропонованої ситуації. Приклади ситуацій можуть бути різноманітними, а головне, максимально наближені до життєвих ситуацій.

Ситуація 1. Ви телефонуєте другу. Його нема вдома. Вам пропонують передати прохання. Що ви будете відповідати?

Ситуація 2. Ви телефонуєте в установу. Попадаєте на автовідповідач. Сформулюйте своє прохання.

Ситуація 3. Вам телефонують знайомі. Вони хочуть до нас зайти, але ви поспішаєте і вже виходите з дому. Як відповісти?

Володіння розмовною мовою досягається шляхом практичних тренувань в мовному спілкуванні, в комунікативній діяльності. Усі запропоновані ситуації розігруються у парах. Важливо, щоб школярі у подальшому могли не тільки зрозуміти партнера-співрозмовника, але і підтримати розмову.

Таким чином, приходимо до висновку, що для успішного рішення продуктивних задач, дії учня повинні носити особистісне значення, учня потрібно навчати регулювати свої дії, аналізувати власну діяльність. Готовність до самостійної роботи визначається сформованістю психологічного, комунікативного та методологічного компонентів. Для якнайбільш вдалого формування готовності школярів до самостійного вивчення та опанування іноземною мовою використовується робота у групах, яка сприяє тривалому запам'ятовуванню та швидкій орієнтації у життєвих ситуаціях, що і є найголовнішою прерогативою у вмінні спілкуватися іноземною мовою.

*В.Н.Руденко, Н.Н.Руденко*

## **ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Внаслідок проведеного теоретичного аналізу виявлено, що феноменологія дає можливість встановити історико-логічні, причинно-слідчі, структурні, функціональні, процесуальні, змістові та інші аспекти взаємозв'язку освіти і культури, що являє собою необхідні підстави для моделювання полікультурної спрямованості освіти. Модель освіти в контексті культури включає наступні умови: відкритість освіти майбутньому; інтеграцію усіх засобів освоєння людиною світу; розвиток і включення в освіту уявлень о цілостності людини, природи, суспільства; спрямування світогляду до змістових моделей особистісної орієнтованості і полікультурної спрямованості освіти; організування учбово-виховного процесу на ідеях співробітництва та інші. Це є основний і важливий момент в розвитку сучасної культурологічної концепції освіти.*

*As a result of the carried out theoretical analysis is shown, that*