

341.015  
Л77

Р608-р

УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

НБ НПУ  
імені М.П. Драгоманова

*На правах рукопису*



100310322

ЛОПУШАНСЬКИЙ Василь Михайлович

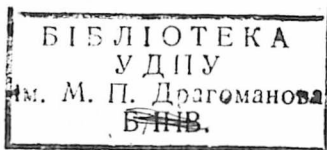
# ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОГО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ЗАДАЧ

(на матеріалі викладання німецької мови в 5-7 класах  
загальноосвітньої школи)

Спеціальність 19.00.07 - педагогічна і вікова психологія

## АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук



Київ - 1996

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Інституті психології ім.Г.С.Костюка АПН України

Науковий керівник - доктор психологічних наук,  
академік АПН України, професор  
**МОЛЯКО Валентин Олексійович**

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук,  
професор  
**ЧЕПЕЛЄВА Наталія Василівна**  
кандидат психологічних наук,  
провідний науковий співробітник  
**АНДРІЄВСЬКА Валерія Вікторівна**

Провідна установа - Інститут педагогіки і психології  
професійної освіти АПН України

Захист відбудеться «19» IX 1996 р. о «    » год. на  
засіданні спеціалізованої вченої ради К 01.33.08 в Українському  
державному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова  
(252030, м.Київ, вул.Пирогова, 9).

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Українського  
державного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Автореферат розіслано «    » \_\_\_\_\_ 1996 р.

Учений секретар  
спеціалізованої вченої ради

**Л.В.ДОЛИНСЬКА**

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДОСЛІДЖЕННЯ

**Актуальність** даного дослідження пояснюється дедалі зростаючими потребами нашого суспільства у висококваліфікованих фахівцях з іноземних мов та відстаючими можливостями існуючої практики навчання. Низька ефективність оволодіння учнями загальноосвітніх шкіл іноземними мовами пояснюється насамперед необґрунтовано низькою кількістю годин, відведених на неї, неправильним співвідношенням вербальної інтеракції між учителем і учнями на користь першого та домінуванням фронтальних форм навчальної діяльності над груповими.

Виходячи з теоретичного положення школи Л.С.Виготського - О.Р.Лурія - О.М.Леонтьєва про те, що генетично первинною формою будь-якої діяльності, у тому числі й навчальної, є її колективне виконання, та із задачного підходу Г.С.Костюка до організації навчання, ряд дослідників цілком закономірно акцентує увагу саме на груповому розв'язуванні задач як одному з резервів реальної інтенсифікації навчання іноземних мов (В.І.Бердов, І.О.Зімяя, Т.К.Цветкова). Однак їхні дослідження виконуються на рівні вимог педагогічного вузу і стосуються особливостей процесу розв'язування вербальних задач та різних форм співробітництва при цьому.

Соціальна значущість і недостатня розробленість цієї проблеми для потреб школи взагалі та для традиційно "важкого" віку (5-7 кл.) зокрема зумовили вибір теми нашого дослідження "Психологічні особливості групового розв'язування лінгвістичних задач (на матеріалі викладання німецької мови в 5-7 кл. загальноосвітньої школи)".

**Об'єктом** дослідження обрано навчальну діяльність учнів у процесі засвоєння іноземної мови, **предметом** - процес групового розв'язування лінгвістичних задач на початковому етапі вивчення іноземної (німецької) мови учнями 5-7 класів та психологічні умови його ефективності.

**Метою** дисертації є виявлення психолого-педагогічних факторів, за умови врахування яких групове розв'язування лінгвістичних задач

найбільшою мірою сприятиме активізації мислительної діяльності учнів та ефективному засвоєнню іноземної мови.

В основу дослідження покладено **припущення** про доцільність застосування при вивченні іноземної мови групового розв'язування лінгвістичних задач, яке сприятиме ефективності її засвоєння за таких умов: а) урахування якісного та кількісного складу групи, рівня знань учнів, їхніх вікових, статусних, індивідуально-психологічних особливостей; б) використання в груповій інтеракції лінгвістичних задач, релевантних співробітництву учнів; в) забезпечення групи та її ведучого програмою спільної діяльності.

Для досягнення поставленої мети та перевірки правильності висунутої гіпотези було визначено такі **завдання дослідження**:

1. Теоретично обґрунтувати доцільність використання групових форм роботи в процесі навчання іноземної мови та застосування лінгвістичних задач як матеріалу для співробітництва учнів.

2. Виробити типологію лінгвістичних задач, на основі якої скласти систему лексичних та граматичних задач, адекватних груповій інтеракції учнів.

3. Виробити критерії оптимального якісного та кількісного складу групи і виявити роль індивідуально-психологічних особливостей її партнерів у спільному розв'язуванні лінгвістичних задач.

4. Підготувати психолого-педагогічні рекомендації із системного застосування лінгвістичних задач у процесі групової роботи на уроці іноземної мови.

**Методологію** дисертації складають положення про генетичну первинність колективного виконання будь-якої діяльності (Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, О.М.Леонтьєв), про суб'єкт-суб'єкту взаємодію як основу формування особистості (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Б.Ф.Ломов), про задачний підхід до організації навчання (Г.С.Костюк та ін.), теорія проблемної ситуації (О.М.Мапошкін).



У дослідженні застосовувалися такі **методи**: спостереження за педагогічною діяльністю вчителів німецької мови, констатуючий та включений психолого-педагогічний експерименти, рейтинг - експертна оцінка, аналіз ретроспективних словесних звітів і вербального матеріалу як продуктів процесу групового розв'язування лінгвістичних задач, соціометрія, анкетування, бесіди, методи математичної статистики.

**Організація та база дослідження.** Експериментальні дослідження проводилися в міських (Дрогобич, Старий Самбір, Стебник) та сільських (Мшпанець, Стрілки, Чаплі) школах Львівської області. Дослідження, розпочате у 1989 році, здійснювалося протягом 5 років і охопило 368 учнів 5-7 класів у двох пошукових доекспериментальних серіях та 112 учнів 6-х класів СШ с.Чаплі і СШ N 11 м.Стебника в основній серії експерименту.

**Наукова новизна дисертації** полягає у: а) науковому обґрунтуванні доцільності введення групового розв'язування лінгвістичних задач для більш зацікавленого та свідомого засвоєння іноземної мови; б) визначенні лінгвістичної задачі як матеріалу для групової інтеракції учнів на уроці іноземної мови та критеріїв адекватності цієї задачі груповій роботі; в) виробленні типології лінгвістичних задач стосовно предмету “іноземна мова”; г) виявленні психолого-педагогічних факторів, за умови врахування яких групове розв'язування лінгвістичних задач сприяє інтенсивнішому засвоєнню іноземної мови.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в доповненні теорії навчання положенням про групові форми роботи при засвоєнні знань, у психологічному, соціальному і дидактичному обґрунтуванні доцільності застосування групової інтеракції учнів на уроці іноземної мови та необхідності введення адекватних для цього виду роботи завдань - лінгвістичних задач. На основі аналізу проблемного змісту навчального предмету “іноземна мова” запропоновано типологію лінгвістичних задач і встановлено критерії релевантності цих задач груповій роботі учнів.

**Особистий внесок автора** становлять: а) обґрунтування доцільності введення лінгвістичних задач для співробітництва учнів на уроці іноземної мови; б) розробка типології цих задач, розширення та уніфікація критеріїв адекватності їх груповій інтеракції учнів; в) експериментальне дослідження психологічних особливостей групового розв'язування лексичних і граматичних задач; г) виявлення психолого-педагогічних засобів стимулювання ефективного навчання іноземних мов у процесі групового розв'язування лінгвістичних задач.

**Практична цінність дисертації** полягає в дослідженні психологічних особливостей процесу групового розв'язування лексичних і граматичних задач на початковому етапі вивчення німецької мови та виробленні психолого-педагогічних рекомендацій щодо системного використання лінгвістичних задач у навчальному процесі, які можуть бути використані у вузах при підготовці вчителів іноземних мов. Результати дослідження лягли в основу спецкурсу "Психологія навчання іноземних мов", який читається автором на курсах підвищення кваліфікації вчителів у Дрогобицькому педінституті.

**На захист висуваються такі положення:**

1. Групове розв'язування лінгвістичних задач сприяє інтенсивнішому засвоєнню іноземної мови за таких умов:

- а) оптимального якісного та кількісного складу групи;
- б) використання науково обґрунтованої типології лінгвістичних задач;
- в) адекватності лінгвістичних задач груповій роботі учнів;
- г) кваліфікованого педагогічного керівництва процесом групового розв'язування лінгвістичних задач.

2. З усіх індивідуально-психологічних особливостей партнерів групової роботи найбільший вплив на ефективність групового розв'язування лінгвістичних задач має рівень знань учнів. Гомогенні групи з високим рівнем знань працюють успішніше, ніж аналогічні

групи із середнім та низьким рівнем знань не тільки за єдиної, але й за диференційованої групової роботи.

3. З метою зменшення впливу інших індивідуально-психологічних характеристик учнів молодшого підліткового віку на процес групового розв'язування лінгвістичних задач (ГРЛЗ) доцільно вводити програму спільної діяльності, яка повинна складатися з інструкцій для групи та її ведучого і задавати спосіб та послідовність розв'язування лінгвістичної задачі.

**Апробація результатів дослідження.** Зміст основних положень і результатів роботи подано у вигляді доповідей і повідомлень на науково-теоретичних, науково-практичних та науково-методичних конференціях “Психологічна наука: проблеми і перспективи” (Київ, 1990), “Учитель і суспільство: досвід, проблеми, пошуки” (Ізмаїл, 1990), “Психолого-педагогічні аспекти гуманізації навчально-виховного процесу в школі” (Дрогобич, 1990), “Шляхи вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах перебудови вищої і середньої школи” (Ніжин, 1990), “Освіта і незалежна Україна” (Рівне, 1991), “Пріоритетні проблеми навчально-виховного процесу вищої та середньої школи” (Кіровоград, 1991), “Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя” (Київ, 1991), “Питання вдосконалення навчання (іноземної) мови як засобу міжнаціонального спілкування” (Харків, 1991), “Актуальні проблеми навчання в педагогічному вузі” (Ізмаїл, 1993).

Деякі аспекти дослідження було висвітлено на 5-й та 6-й конференціях молодих учених Ужгородського держуніверситету (Ужгород, 1990, 1991), науково-практичних конференціях молодих учених Київського державного педінституту іноземних мов (Київ, 1990-1992), науковому семінарі кафедри іноземних мов Дрогобицького державного педінституту (Дрогобич, 1995). Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки і психології Київського

державного педінституту іноземних мов (Київ, 1991, 1992) та лабораторії психології творчості Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України (Київ, 1996).

**Публікації.** Результати дослідження відображено в 19 публікаціях.

**Структура дисертації.** Робота складається із вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаної літератури та додатків.

## **ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ**

**У вступі** обґрунтовується актуальність обраної теми, визначається предмет, об'єкт, мета, гіпотеза та завдання дослідження, розкривається особистий внесок автора, наукова новизна, теоретичне і практичне значення дослідження, формулюються положення, що висувуються на захист.

**У першому розділі** “Групова інтеракція учнів у розв’язуванні навчально-пізнавальних задач” розглядаються психолого-педагогічні детермінанти групового розв’язування учнями навчально-пізнавальних задач, доводиться перевага групових форм роботи над індивідуальними та фронтальними. Значне місце відведено аналізу системи завдань і вправ, що склалися у навчанні іноземних мов, визначено лінгвістичну задачу (ЛЗ) як матеріал для групової роботи учнів на уроці іноземної мови. На основі проблемно-змістового принципу пропонується типологія ЛЗ стосовно предмету “іноземна мова”.

У дослідженнях останніх років групові форми роботи розглядаються як необхідний компонент сучасного навчального процесу, як один із резервів інтенсифікації навчання та підвищення його виховного ефекту. Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень дозволяє обґрунтувати необхідність навчального співробітництва на всіх етапах і у всіх галузях навчання (Ш.А.Амонашвілі, О.Ф.Бондаренко, М.В.Виноградова, О.І.Вишневський, Н.С.Дежнікова, І.О.Зімня, Б.А.Ільюк, Г.О.Китайгородська, В.В.Котов, Х.Й.Лійметс, Є.Д.Маргуліс, О.М.Матюшкін, І.Б.Первін, В.В.Рубцов, Т.К.Цветкова,

Г.О.Цукерман, І.М.Чередов, Е.Anderson, А. Anger, М.Boediker, С.Livingstone, D.Johnson, R.Johnson, А. Knapp, Е.Meyer, А.Newell, Н.А.Simon, V.Svajcer, А.Witak).

У літературі з групової роботи традиційні методи навчання критикуються за те, що вони не враховують природного прагнення учнів до співробітництва, до взаємної допомоги. “Уся традиційна система навчальної роботи спрямована на те, щоб ізольовати учнів один від одного, чим водночас придушується їх активність” (І.Е.Унт). Групова ж робота регулює співробітництво учнів і досягає цим самим не лише дидактичних, але й виховних цілей (Х.Й.Лійметс). Вона сприяє соціалізації особистості, гуманізує навчально-виховний процес, робить учня головною фігурою на уроці, ставить його в умови зацікавленого здобування знань.

У нашому дослідженні доцільність застосування групових форм навчальної діяльності при вивченні іноземних мов визначається самою логікою пізнання мови як засобу спілкування і має психологічне, соціальне та дидактичне обґрунтування.

**Психологічне обґрунтування.** У процесі навчальної діяльності проходить розвиток здібностей школяра, його мислення, пам'яті та інших вищих психічних функцій. Однак закономірність їх розвитку така, що будь-яка вища психічна функція, перш ніж стати внутрішньою, є спочатку зовнішньою функцією, соціальною. “Функції, - писав Л.С.Виготський, — спочатку складаються в колективі у вигляді стосунків дітей, потім стають психічними функціями особистості”. Ці положення, за нашим переконанням, розкривають психологічне підґрунтя групової інтеракції учнів на уроці та формування особистості в навчальному процесі. Адже лише в співробітництві, у колективній навчальній діяльності створюються найсприятливіші можливості для інтеріоризації знань, розумового і взагалі психічного розвитку кожного учня зокрема.

**Соціальне обґрунтування** групової роботи учнів на уроці полягає в тому, що думка людини є за своєю суттю соціальною. Вона

народжується, зріє і вдосконалюється в умовах практичної і духовної взаємодії членів колективу. Дослідження Л.С.Виготського показали, що при перенесенні діяльності дитини в ситуації, які виключають ілюзію розуміння її іншими дітьми або в колективний монолог, коефіцієнт її егоцентричного мовлення різко падає до нуля. Отже, егоцентричне мовлення не може функціонувати поза соціальним мовленням. Звідси з необхідністю випливає, що на окремих етапах уроку учням повинно бути надано можливість радитися, обмінюватися думками, доповнювати, виправляти, оцінювати один одного тощо.

**Дидактичне обґрунтування** пов'язане із впровадженням у сучасний навчально-виховний процес нових методологічних підходів. Якщо до теперішнього часу педагогічний процес реалізовувався в основному в замкнутій системі “учитель—учень”, то сьогодні пріоритетними повинні стати такі види співробітництва, як “учень — учитель”, “учитель — група”, “учень — учень”, “учень — група”. А це означає перехід від суб'єкт-об'єктної стратегії педагогічного процесу до суб'єкт-суб'єктної. В умовах класно-урочної системи навчання суб'єктом пізнавальної діяльності повинен виступати не тільки окремий індивід, але й учнівський колектив як такий. Групова робота на уроці створює умови для стимулювання найбільшої мислительної активності учнів. Саме позиція активного учасника навчальної діяльності, її суб'єкта, а не позиція “слухача” і “спостерігача” забезпечує найактивніше оволодіння знаннями, навичками та вміннями. Об'єктивно необхідність організації групової взаємодії учнів на уроці диктується і самою специфікою пізнання, адже учень навчається того, чого він не вміє робити самостійно, але що виявляється для нього доступним у співробітництві з товаришами і під керівництвом учителя.

Таким чином, природною, психологічно, соціально і дидактично обґрунтованою потребою учнів є встановлення між ними співробітництва безпосередньо в навчальному процесі. Настійна потреба учнів у взаємній

допомозі на уроці, якщо не створено умов її реалізації, проявляється в таких спотворених формах співпраці, як підказування та списування. Незважаючи на найсуворіші заборони, учні все ж ухитряються “звірити відповіді”, “обмінятися думками” тощо. Саме через педагогічне “табу” на відкриту взаємодопомогу на уроці вона й набуває спотворених форм.

Для того, щоб учні, працюючи в групі, засвоювали не лише суму знань, умінь і навичок, але й досвід творчої діяльності, необхідно включати їх у процес активної мислительної діяльності, у розв’язування проблемних задач, яке займає з погляду вітчизняних психологів “центральне місце серед розумових умінь людини” (Г.С.Костюк, В.В.Андрієвська, Г.О.Балл та ін.). Роль задач для розвитку мислення, його стимулювання не тільки велика, але й незамінна іншими засобами, адже “мислення реально здійснюється як розв’язування задач” (К.О.Славська). Важливим є також і те, що “навчальні задачі у своїй сукупності сприяють розвиткові пізнавальних можливостей учнів і тим самим полегшують процес поглибленого засвоєння навчального матеріалу в цілому” (Г.С.Костюк).

Детально проаналізувавши поняття “задача” в психологічній літературі (М.Я.Басов, Г.С.Костюк, Е.Крік, Л.М.Фрідман та ін.), зупиняємось на дослідженні Г.О.Балла “Теорія навчальних задач”, у якому відзначається, що “під “задачею” розуміють і вимогу, поставлену перед суб’єктом, і мету його дії, і ситуацію, яка об’єднує, поряд з метою і умовами, в яких вона повинна бути досягнута, ще й словесне осмислення такої ситуації”.

Керуючись побудованим на ідеях психології діяльності задачним підходом до організації навчання (Г.С.Костюк), характеризуючи навчальну задачу як “основу одиницю (клітинку) навчальної діяльності” (термінологія Д.Б.Ельконіна), відзначаємо основну відмінність навчальної задачі від будь-яких інших задач, оскільки “її мета і результат полягають у зміні самого діючого суб’єкта, яка передбачає оволодіння певним способом дії, а не у зміні предметів, з якими діє суб’єкт” (Д.Б.Ельконін).

Запропоноване Д.Б.Ельконіним тлумачення навчальної задачі є концептуальним засобом, який допомагає організувати ефективний навчальний процес.

Прийнявши навчальну задачу за одиницю членування навчального матеріалу, доцільно проектувати систему навчальних задач, адже, як справедливо зазначає Г.О.Балл, “формування і розвиток особистості здійснюється тільки в діяльності (в широкому розумінні), тобто, інакше кажучи, у процесі розв’язування задач”.

На відміну від предметів природничо-математичного циклу, де задача давно завоювала чільне місце в навчальному процесі, у дидактиці та конкретних методиках викладання гуманітарних предметів проблему задач мало досліджено, а в навчанні іноземних мов задачі майже не використовуються. Тут склалася система вправ і завдань, більшість із яких є роботою за зразком і сприяє значною мірою механічному засвоєнню матеріалу.

Велика кількість учнів, які не встигають з іноземної мови, пояснюється саме тим, що вони не досить усвідомлено оволодівають граматичними поняттями, механічно запам’ятовують правила і не вміють застосовувати їх не тільки в дещо видозмінений, але й в аналогічній ситуації. Тому “процес засвоєння знань потрібно організувати так, щоб учень був змушений постійно в групі товаришів чи самостійно розв’язувати задачі, які потрібні не тільки в математиці, фізиці, хімії, але й у географії, історії, літературі, мові” (І.Я.Лернер).

Мислительну задачу в рамках предмету “іноземна мова” можна розглядати в двох планах: як завдання-інструкцію і як об’єкт мислительної діяльності учнів. Якщо виходити з короткого визначення О.М.Леонтьєва, “задача - це мета плюс умови”, то будь-яка інструкція в методичному апараті підручника є метою, а зв’язний текст чи вправа - умовою. Виконаний нами психологічний аналіз завдань-інструкцій у підручниках німецької мови 5-7 класів з метою виявлення та якісної класифікації



проблемних мислительних задач і визначення їх кількісного співвідношення дав такі результати: майже 50% складають перцептивні завдання, близько 40% - мнемічні і лише 10% - власне мислительні задачі.

Таким чином, ми дійшли висновку, що існуючу систему вправ і завдань, яка й надалі зберігатиме своє значення для формування і закріплення знань, доцільно доповнити системою мислительних проблемних задач, які стануть особливою формою ефективного закріплення засвоєних раніше знань, умінь та навичок і за своєю природою вимагатимуть використання набутих знань у новій ситуації та нестандартній комбінації.

Задачі, які сформульовані засобами природної мови і вимагають використання мовних засобів для їх розв'язання, позначаються у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі по-різному: а) вербальна; б) словесна; в) словесно-логічна; г) мовна; д) мовленнєва; е) комунікативна; є) лінгвістична і як її різновиди: пунктуаційна, орфографічна, граматична, синтаксична.

Незважаючи на те, що частотність уживання терміна “вербальна задача” (лат. *verbum* - слово) на сьогоднішній день значно вища, ніж терміну “лінгвістична задача” (лат. *lingua* - мова), перший не може, на нашу думку, претендувати на максимальний рівень узагальненості, оскільки під нього не можна підвести пунктуаційні, орфографічні, граматичні, синтаксичні, а також фонетичні задачі (останні виділяються нами вперше). Порівняльний аналіз розглянутих вище задач дозволяє нам вважати їх окремими підвидами спільного виду лінгвістичних задач. Таким чином, під лінгвістичною задачею ми розуміємо таку задачу, для розв'язання якої необхідним є аналіз мовних явищ, де мова виступає не лише засобом, але й метою розв'язання. Причому умови (матеріал), вимоги, процес розв'язування і результат (продукт) повинні бути виражені засобами природної мови.

Як через теоретичні міркування, так і через практику викладання іноземних мов, доходимо до висновку, що не випадкова сукупність ЛЗ, а їх система, яка охоплювала б усі аспекти та рівні мови, є необхідною умовою розвитку в учнів мислительної активності та пізнавальної самостійності. На основі аналізу проблемного змісту навчального предмету “іноземна мова” ми пропонуємо таку типологію ЛЗ: а) мовні задачі (фонетичні, лексичні та граматичні) на початковому етапі оволодіння іноземною мовою; б) мовленнєві задачі (задачі з аудіювання, говоріння, читання, письма та перекладу) на другому етапі роботи над мовою; в) комунікативні задачі (інформування, спонування, оцінювання, ставлення, встановлення контакту) на завершальному етапі вивчення мови (див. рис.1 на стор.13). Слід відзначити, що виділені вище етапи оволодіння іноземною мовою перебувають у діалектичному взаємозв’язку, адже неможливо формувати фонетичні, лексичні або граматичні навички поза аудіюванням, говорінням, читанням, письмом чи перекладом, так само як і неможливо, скажімо, спілкуватися без фонетики, лексики або граматики.

**У другому розділі** “Психологічний аналіз процесу групового розв’язування лінгвістичних задач” подається методика та процедура експериментального дослідження, ґрунтовно аналізуються психологічні особливості групового розв’язування лексичних задач як одного з найрепрезентативніших видів ЛЗ на початковому етапі вивчення іноземної мови, а також висвітлюється специфіка розв’язування граматичних задач. У цьому ж розділі пропонуються психолого-педагогічні засоби стимулювання ефективного навчання іноземних мов у процесі ГРЛЗ.

На початковому етапі дослідження ми провели дві серії експерименту пошукового характеру і одержали такі результати:

1. На основі методики “Любов до задач” виявлено характер, силу і стійкість мотивів індивідуального чи групового розв’язування навчально-пізнавальних задач взагалі та ЛЗ зокрема. Установлено, що учням 5-7



Рис.1. Типологія лінгвістичних задач

класів майже не пропонують задач із гуманітарних дисциплін, у тому числі з рідної та іноземної мови. Однак після того, як їм було запропоновано розв'язувати прості, доступні й цікаві просторові анаграми, ребуси, кросворди, паліндроми, "піраміди" і ін., то 92% із 368 опитаних відповіли, що їм подобається розв'язувати такі задачі. Що стосується мотивів індивідуального чи групового розв'язування, то клас, маючи свободу вибору, у більшості випадків (60,6%) ділиться на дружні пари (діади), рідше (24,3%) - на групи з трьох осіб (тріади), 6% учнів об'єднуються в групи з чотирьох осіб і більше, а 9,1% віддають перевагу індивідуальній роботі.

2. Визначено критерії адекватності ЛЗ груповій роботі: а) проблемність; б) адитивність; в) варіативність; г) відповідність ЛЗ рівню підготовленості учнів; д) опора на життєвий досвід, інформованість із різних джерел, наявні знання, навички та вміння; е) стимулювання інтересу і бажання розв'язувати ЛЗ; є) поступове збільшення труднощі ЛЗ з метою активізації мислительної діяльності учнів.

3. Відповідно до визначених вище критеріїв відібрано конкретні ЛЗ для основної серії психолого-педагогічного експерименту. Психологічні особливості процесу ГРЛЗ найчіткіше простежуються на матеріалі лексичних задач типу "кросворд", "ребус", "клоуз", "просторова анаграма", "піраміда" та граматичних задач (складення речень з окремих слів, граматичний кросворд).

4. Запропоновано раціональне комплектування груп. Результати нашого дослідження підтверджують доцільність комплектування гомогенних за рівнем знань груп. Практика застосування діалогових форм у навчанні іноземних мов та ГРЛЗ у даному експерименті дозволяють констатувати, що діада "сильний + слабкий" є гальмом для сильного учня в плані просування в знаннях, а за великого розходження в знаннях проходить розпад спільної діяльності. У тріадах "сильний + слабкий + слабкий" або "слабкий + сильний + сильний" здебільшого

відбувається “випадання” третього “зайвого” з процесу ГРЛЗ і перехід до співробітництва в діаді або ж до індивідуального розв’язування задачі. Експериментально встановлено, що ефективність ГРЛЗ є найвищою в гомогенних за рівнем знань групах, які характеризуються: а) однорідністю соціометричного статусу та наявністю тісних взаємин; б) гетерогенністю за темпераментом; в) гомогенністю за статтю.

5. Виявлено індивідуально-психологічні особливості членів групи, які актуалізуються в процесі ГРЛЗ.

5.1. Успішність ГРЛЗ трохи вища в гетерогенних за темпераментом групах. Причому, чим більші розходження за параметром інтроєкстраверсії, тим ефективніша вербальна інтеракція партнерів групової роботи. Установлено перевагу груп у комбінаціях “рухливий + рухливий” та “рухливий + інертний” порівняно з комбінацією “інертний + інертний”. Помічено, що, “рухливі” частіше беруть на себе керівництво процесом ГРЛЗ, частіше претендують на роль лідера і висувають більше вимог щодо партнерів по групі. “Інертні”, навпаки, частіше звертаються з проханням, ніж із вимогою, відмовляються від керівництва, схильні підкорятися, удалішою вважають для себе роль виконавця.

5.2. Суттєвою передумовою ефективного співробітництва в діаді є наявність позитивних або нейтральних взаємин. Негативне ставлення партнерів діади часто призводить до розладу спільної діяльності. Тріада ж стійкіша та врівноваженіша через функціонування в ній правила більшості.

5.3. Умовою успішного перебігу процесу ГРЛЗ є сформованість у партнерів навичок самоорганізації: цілеспрямованості, вміння самостійно планувати свою роботу, узгоджувати свої інтереси з інтересами групи, домовлятися про розподіл ролей, допомагати один одному і спільно досягати поставленої мети.

5.4. Оптимальний характер групової роботи досягається за наявності як мислительної, так і комунікативної активності.

6. Аналіз кількісних та якісних показників розв'язування лексичної задачі типу “кресворд” без програми спільної діяльності та з нею дав можливість зробити висновок про те, що така програма та адекватне співробітництву учнів педагогічне керівництво процесом ГРЛЗ мають більший вплив на його ефективність, ніж основні індивідуально-психологічні особливості членів групи (див. табл.1).

*Таблиця 1*

**Результати розв'язування лексичної задачі типу “кресворд” без застосування програми спільної діяльності та з нею**

Групи		Час розв'язування в хв.	% правильних розв'язань
діади	без програми сп-ої діяльності	22.6	87.5
	з програмою сп-ої діяльності	18.3	96.3
тріади	без програми сп-ої діяльності	20.0	95.0
	з програмою сп-ої діяльності	14.4	97.5

Програма спільної діяльності, що складається з інструкцій для групи та ведучого, задає послідовність дій і спосіб опрацювання мовного матеріалу та оптимізує весь процес ГРЛЗ. Це проявляється в: а) забезпеченні трьох етапів розв'язування: орієнтування в умовах задачі, власне процес розв'язування, перевірка правильності розв'язання; б) регламентуванні внутрігрупового спілкування; в) змістовій аргументації індивідуальних точок зору; г) обговоренні та узгодженні (прийнятті або відхиленні) кожної індивідуальної гіпотези. При використанні програми спільної діяльності значною мірою нейтралізується вплив статусу, особливостей темпераменту, навичок самоорганізації та ділового спілкування, вікових особливостей членів групи на процес ГРЛЗ. З огляду на цей момент усі наступні задачі групи розв'язували лише з використанням програми спільної діяльності.

Урахувавши вищевикладені результати двох попередніх серій експериментального дослідження популкового характеру, ми провели включений у навчальний процес психолого-педагогічний експеримент, у якому автор виступав у ролі вчителя німецької мови СШN 11 м.Стебника Львівської області. Витлумачення результатів цього експерименту дозволило нам зробити такі висновки:

1. Вирішальний вплив на ефективність ГРЛЗ, поряд із програмою спільної діяльності, має рівень знань членів групи. Незважаючи на те, що кожна ЛЗ пропонувалася в трьох варіантах відповідно до трьох рівнів знань учнів, гомогенні діади і тріади з високим рівнем знань розв'язували лексичні та граматичні ЛЗ швидше й правильніше, ніж аналогічні групи із середнім та низьким рівнем знань (див. табл.2).

Таблиця 2

**Порівняльна таблиця розв'язування лінгвістичних задач діадами і тріадами**

Типи задач		Лексична задача типу "кросворд"		Лексична задача типу "ребус"		Граматична задача	
		час розв'язування в хв.	% правильних розв'язань	час розв'язування в хв.	% правильних розв'язань	час розв'язування в хв.	% правильних розв'язань
Спосіб розв'язування							
індивідуально		33.8	71.3	11.8	75	12.8	66.7
Діади	з високим рівнем знань	16.0	100	4.0	100	5.5	100
	із середнім рівнем знань	16.9	100	4.6	100	7.3	100
	з низьким рівнем знань	22.8	87.5	5.0	80	9.4	40
	гетерогенні	19.0	100	4.5	100	7.0	100
Тріади	з високим рівнем знань	10.2	100	3.5	100	4.0	100
	із середнім рівнем знань	14.0	100	4.0	100	5.3	100
	з низьким рівнем знань	21.3	85	5.0	100	8.3	50
	гетерогенні	15.0	100	4.0	100	5.5	100

Для порівняння ефективності розв'язування ЛЗ діадами і тріадами

ми здійснили перевірку отриманих даних на статистичну значущість за  $t$ -критерієм Стюдента. Так, різниця в часі розв'язування ЛЗ типу "кросворд" між діадами і тріадами з високим рівнем знань значуща на рівні  $p < 0,001$ ; для груп із середнім рівнем знань - на рівні  $p < 0,01$ ; для груп із низьким рівнем знань - незначуща.

Що стосується граматичних задач на складення речень з окремих слів, то різниця в часі розв'язування значуща лише для груп із середнім рівнем знань на рівні  $p < 0,05$ .

При розв'язуванні легких і цікавих лексичних задач типу "ребус" не виявлено значущих відмінностей між групами всіх рівнів.

Це означає, що збільшення чисельності групи від діади до тріади впливає на час розв'язування важких задач у гомогенних групах з високим та середнім рівнем знань. Підсилення гомогенної діади з низьким рівнем знань третім аналогічним партнером не впливає суттєво на успішність розв'язування ЛЗ.

2. Кількісні та якісні результати ГРЛЗ свідчать про те, що гомогенні за рівнем знань групи працюють ефективніше, ніж гетерогенні групи. Останні функціонують добре в експериментальних умовах, коли час розв'язування не обмежується, а результативність не впливає на оцінку, і мають перспективу в плані так званого "підтягування" відстаючих учнів сильними. Тривале кооперування сильного учня зі слабким стає гальмом для сильного учня на шляху здобування ним нових знань. У навчальному процесі в умовах реального класу гетерогенні за рівнем знань групи розпадаються тим швидше, чим більший розрив у знаннях її членів. Дух змагальності, суперництва, який неминуче присутній при ГРЛЗ, сприяє активізації інтелектуальних, емоційних та вольових потенціалів учнів на міжгруповому рівні та одночасно руйнує співробітництво в гетерогенних за рівнем знань групах.

3. Що стосується оптимального кількісного складу групи, то ми захищаємо групу найменшої величини, яка репрезентує на



функціональному рівні здатність до соціалізації, працездатність, активність та ефективність. Переваги малих груп можна сформулювати таким чином: чим менша група, тим а) більше часу має індивід, щоб висловити свої думки та обговорити їх; б) більша відповідальність кожного її члена за активну участь у роботі та за її результати і тим помітнішою є його бездіяльність; в) легше для її партнерів висловлювати свої думки і цим самим досягати особистого задоволення від спільної діяльності. Ефективною формою співробітництва учнів над ЛЗ є триада, яка переважає конкуруючу з нею діаду за основними критеріями ефективності групової роботи. Триада має ознаки інтерації в групах більшої величини, а також зберігає можливість взаємодії в діаді. У триаді діалогічне спілкування опосередковується присутністю третьої особи і в такий спосіб створюється ситуація, близька до природньої: два учні, що спілкуються, змушені враховувати те, як реагуватиме на їхні висловлювання третій. Ця модель посилює момент рефлексивності, необхідний при ГРЛЗ.

4. Роль лідера проявляється більшою або меншою мірою лише на тих етапах розв'язування ЛЗ, де має місце власне групова робота. Лідерство не має значного впливу на ефективність співробітництва в гомогенних групах із високим та низьким рівнем знань: у першому випадку ведучими стають навперемінно інші члени групи, які в даний момент знають вихід із проблемної ситуації; у другому випадку, як правило, не знаходиться достатньо учнів, які б хотіли і могли очолити ГРЛЗ. Роль ведучого позначається лише на ефективності ГРЛЗ гетерогенних за рівнем знань груп та гомогенних груп із середнім рівнем знань.

5. Найцікавішими і найлегшими для розв'язування виявилися лексичні задачі типу “кросворд”, “піраміда”, “просторова анаграма” і особливо “ребус”. Своєрідність і перевага останніх полягає в тому, що групам із різним рівнем знань навіть за низького рівня вербальної інтерації вдавалося розв'язати ребуси приблизно за однаковий час.

Найважчими для групової роботи учнів є лексичні задачі типу “клоуз”. Одним із негативних моментів таких задач є варіативність доповнень, яка допускає різноманітні суб’єктивні тлумачення, а значить і неможливість у ряді випадків перевірки правильності розв’язку.

6. Характерною особливістю і необхідною умовою ефективності групового розв’язування граматичних задач є актуалізація групою вивченого раніше матеріалу.

7. Важливим чинником ефективності одночасної роботи кількох груп та спілкування вчителя з ними є мікромова жестів, міміки, умовних знаків. Ця “друга мова” є часто правдивішою й дійовішою, ніж природна.

Слід зазначити, що деякі задачі виявилися нестандартними, багатоступеневими, характеризувалися новизною, високою проблемністю і були пов’язані з активізацією творчого потенціалу учнів, діалектичністю та евристичністю мислення, його глибиною, гнучкістю, критичністю, доказовістю. Це стосується в першу чергу лексичних задач типу “клоуз” та “піраміда”. На завершальному етапі розв’язування творчих задач ми неодноразово фіксували мимовільні вигуки радості, задоволення від зробленого учнями своєрідного маленького “відкриття”, яке мало для них у даний момент величезну особистісну цінність. Хоч нами й не ставилося завдання дослідження специфіки розв’язування творчих задач, усе ж простежено непрограмованість, нестандартність цього процесу. Іноді хід розв’язування було важко проаналізувати, оскільки він не вербалізувався. Деякі учні абстрагувалися від групи, заглиблювалися в задачі і через деякий час мимоволі вигукували щось на зразок знаменитого “евріка”. У цьому контексті підтверджується думка про те, що “творчий процес абсолютно непередбачуваний у кожному своєму конкретному прояві, і чим більш творчим він є, тобто чим складнішою, новішою стає для суб’єкта розв’язувана задача, тим менш пізнаваний характер перебігу творчого процесу” (В.О.Моляко).

У §3 другого розділу аналізуємо причини, що гальмують

впровадження групових форм роботи у практику шкільного життя, звертаємо увагу на проблеми, з якими ми зустрічалися у своїй роботі і мимо яких не зможе пройти жодний учитель іноземної мови, який практикуватиме ГРЛЗ. Це дало нам змогу сформулювати **практичні рекомендації**, суть яких можна звести до таких тез:

1. Жодні з типових видів і форм гомогенного чи гетерогенного групування учнів не мають абсолютної цінності. Їх потрібно розглядати у світлі конкретної ситуації та мети спільної діяльності. Комплектування груп доцільно проводити за бажанням самих учнів на основі взаємних виборів у соціометричній процедурі, пропонуючи гетерогенним за рівнем знань групам єдине для всіх завдання, а гомогенним групам - диференційовані завдання.

2. ГРЛЗ доцільно практикувати в діадах і тріадах. Однак, якщо в класі існують реальні мікрогрупи з чотирьох або більше учнів, то не варто "розбивати" їх, а слід дати їм можливість працювати спільно, збільшивши відповідно складність ЛЗ.

3. Динаміка складу груп визначається ефективністю їхньої роботи. Не рекомендується міняти склад групи в рамках роботи над окремою темою.

4. Вибір ведучого пропонується доручати групі. В окремих випадках його призначає вчитель. Можливий і такий варіант: клас визначає 4-5 лідерів, які формують групи.

5. Частотність і тривалість застосування ГРЛЗ зумовлюється доцільністю даного виду роботи. Під час введення та закріплення нового матеріалу на групову інтеракцію учнів виділяють до 10 хв., на підсумкових уроках із теми - 20-25 хв.

6. Оцінюючи процес та результати ГРЛЗ, нам видається недоречним у кожному конкретному випадку вдаватися до оцінок, виставлення яких є досить проблематичним. Тут доцільніше замінювати абстрактні бали або "милиці кульгавої педагогіки" (термінологія

Ш.О.Амонашвілі) глибоким, всебічним і змістовним оцінюванням співробітництва групи, практикуючи самооцінювання та самоконтроль.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило висунуту нами гіпотезу та дозволило зробити такі **ВИСНОВКИ**:

1. Певну частину мовного матеріалу доцільно пропонувати в формі лінгвістичних задач, групова робота над якими активізує інтелектуальний, емоційний та вольовий потенціали учнів, стимулює творче мислення, свідоме засвоєння матеріалу і оптимізує процес оволодіння іноземною мовою.

2. ГРЛЗ сприяє інтенсивнішому засвоєнню іноземної мови за врахування таких умов:

2.1. Оптимального якісного та кількісного складу групи.

Найефективніше працюють гомогенні групи, які характеризуються відносно однаковим рівнем знань за відсутності взаємного неприйняття, однорідністю соціометричного статусу та наявністю тісних взаємин, гомогенністю за статтю та гетерогенністю за темпераментом. Оптимальним кількісним складом групи вважаємо тріаду, оскільки вона переважає інші групи, зокрема конкуруючу з нею діаду, за всіма параметрами ефективності групової роботи. Однак, ні гомогенне, ні гетерогенне групування учнів не має абсолютної цінності. Їх потрібно розглядати у світлі конкретної ситуації та мети спільної діяльності.

2.2. Використання науково обґрунтованої типології ЛЗ.

Лише система ЛЗ, складена на основі запропонованої нами типології та з урахуванням критеріїв відповідності цих задач груповій роботі, сприяє розвитку мислительної активності учнів і оптимізує процес оволодіння іноземною мовою.

2.3. Адекватності ЛЗ груповій інтеракції учнів.

Співробітництву учнів адекватна лише ЛЗ, яка відповідає таким критеріям: а) проблемність, тобто ЛЗ повинна створювати певну пізнавальну трудність, можливість і необхідність активного використання

здобутих знань, навичок та вмій, стимулювати творче мислення; б) адитивність, тобто структура ЛЗ повинна передбачати можливість розчленування її на відносно незалежні підзадачі і сприяти раціональному знаходженню парціальних результатів; в) відповідність ЛЗ рівню підготовленості учнів. Як прості ЛЗ, з якими може впоратися кожний учень окремо, так і складні, підвищеної трудності ЛЗ, з якими неспроможна впоратися група, є непридатними для групової роботи; г) варіативність ЛЗ, тобто їх орієнтація на індивідуальні особливості та можливості членів групи; д) опора на життєвий досвід учнів, їхню інформованість із різних джерел, наявні знання, навички та вміння; е) стимулювання інтересу і бажання розв'язувати ЛЗ. Матеріал ЛЗ повинен викликати в учнів емоційну зацікавленість, а збільшення трудності ЛЗ передбачати активізацію їхньої мислительної діяльності.

#### 2.4. Кваліфікованого педагогічного керівництва процесом ГРЛЗ.

Воно проявляється в: а) доцільності застосування даного виду роботи; б) оптимальному якісному та кількісному підборі членів групи та її ведучого; в) застосуванні ЛЗ, релевантних співробітництву учнів; г) урахуванні індивідуально-психологічних особливостей партнерів групової роботи; д) забезпеченні групи програмою спільної діяльності.

3. Рівень знань членів групи є тією індивідуально-психологічною особливістю, яка найменше піддається компенсаторності і тому має найбільший вплив на ефективність процесу ГРЛЗ. Програма спільної діяльності, яка пропонується вчителем у вигляді інструкцій для групи та її ведучого, задає спосіб розв'язування задачі, регламентує поетапний хід її розв'язування, робить несуттєвим вплив інших індивідуально-психологічних характеристик членів групової роботи на процес ГРЛЗ.

Роблячи акцент на групових формах навчальної діяльності з розв'язування ЛЗ, ми, однак, вважаємо, що застосування ГРЛЗ повинно бути оптимально і гармонійно поєднане з індивідуальними та фронтальними формами роботи.

Виконана робота не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Додаткового дослідження потребують психолого-педагогічні аспекти ГРЛЗ на середньому та завершальному етапах вивчення іноземної мови і динаміка цього процесу. Найперспективнішим нам видається напрям, пов'язаний із дослідженням лінгвістичних здібностей, лінгвістичної обдарованості, її структури, проявів, особливостей реалізації творчого потенціалу учнів у вивченні іноземних мов.

### **ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ ВИСВІТЛЕНО В ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ:**

1. Проблеми та перспективи використання групових форм роботи на уроці іноземної мови // Acta philologica. Vol.1. Дрогобич, 1995.- С. 52-67.
2. Психолого-педагогічні рекомендації по підвищенню ефективності навчання іноземних мов у процесі групового розв'язування лінгвістичних задач // Acta philologica. Vol.3. Дрогобич, 1995.- С. 102-113.
3. Робота в триадах як засіб інтенсифікації навчання іноземної мови // Оптимізація процесу навчання у вищій школі. Горький, 1990.- С. 6-8, (рос.мовою).
4. Вимоги до лінгвістичних задач для групової роботи на заняттях з іноземної мови // Науково-методичні матеріали. Навчання мови. Випуск 4. Житомир, 1992.- С. 27-29, (рос.мовою).
5. Роль групової роботи в активізації навчально-пізнавальної діяльності / Актуальні проблеми навчання в педагогічному вузі: Матер. наук.-практ.конф. Ізмаїл, 1993.- С. 63-65, (рос.мовою).
6. Специфіка педагогічного спілкування на уроках іноземної мови в школі // Пріоритетні проблеми навчально-виховного процесу вищої та середньої школи: Матер.наук.-практ.конф. Кіровоград, 1991.- С. 73-75, (рос.мовою).
7. Типологія лінгвістичних задач у світлі концепції задачного підходу Г.С.Костюка до розвитку мислення // Психологічна наука: проблеми і перспективи: Тези допов.всесоюз.конф. Ч.2. Київ, 1990.- С. 49-50, (у співавт., рос.мовою).
8. Психологічне, соціальне і дидактичне обґрунтування групових форм роботи на уроці іноземної мови. Тези допов. 5-ої наук. конф. молодих вчених. Ужгород, 1990.- С. 4, (рос.мовою).
9. Підготовка студентів педагогічних вузів до групових форм роботи в школі // Шляхи вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах перебудови вищої і середньої школи: Тези міжвуз. наук.-практ.конф.Ч.1. Ніжин, 1990.- С. 68-70.
10. Навчально-виховне значення застосування задач у навчанні іноземної мови: Тези допов. наук.-практ.конф. молодих вчених. Ужгород, 1990.- С. 51-52.
11. Комплектування груп при організації спільної діяльності учнів на уроці іноземної мови // Наукові розробки молодих вчених: Зб.тез допов. наук.конф. Ужгород, 1991.- С.120-121.
12. Вміння вчителя іноземної мови організувати групову роботу на уроці як складова його педагогічної майстерності // Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя: Тези допов. міжвуз.наук.-практ.конф. Ч.2. Київ, 1991.- С. 35-36.

Lopushansky V. M. Psychological peculiarities of linguistic problems solution in groups (based on the material of teaching German in Forms 5-7). Candidate of Psychology thesis, speciality - 19.00.07 - pedagogical and developmental psychology. Drahomanow Ukrainian State Pedagogical University. Kyiv, 1966.

The thesis analyzes psychological, social and didactic pre-conditions as well as prospects of the use of group forms in the foreign language class activities. Some linguistic problems are suggested as a supporting material for the group interaction of pupils; the typology of linguistic problems and the criteria of their adequacy for the needs of group teaching are elaborated. Psychological peculiarities of the process of lexical and grammatical problem solution in groups are revealed through experiments. Practical advice on the efficient use of the system of linguistic problems within the elementary level of foreign language studies are also worked out.

Лопушанский В. М. Психологические особенности группового решения лингвистических задач (на материале преподавания немецкого языка в 5-7 классах средней школы). Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности - педагогическая и возрастная психология. Украинский государственный педагогический университет имени М.П. Драгоманова. Киев, 1996.

В диссертации проанализированы психологические, социальные и дидактические предпосылки, а также перспективы использования групповых форм работы на уроке иностранного языка. Предложены лингвистические задачи в качестве материала для групповой интеракции учащихся, разработана типология лингвистических задач и критерии их адекватности групповой работе. Экспериментально исследованы психологические особенности процесса группового решения лексических и грамматических задач, а также разработаны практические рекомендации по эффективному использованию системы лингвистических задач на начальном этапе обучения иностранному языку в средней школе.

Ключові слова: лінгвістична задача, типологія лінгвістичних задач, критерії адекватності лінгвістичних задач груповій роботі, групове розв'язування лінгвістичних задач.