

ЧЕРКАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

На правах рукопису

Куліш Ірина Миколаївна

УДК 378.147

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

13.00.09. – теорія навчання

Науковий керівник
Король Валентина Миколаївна,
доцент, кандидат педагогічних наук

Черкаси - 2001

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ	13
1.1. ПРОБЛЕМА ГРИ, ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ.	13
1.2. СУТНІСТЬ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ.....	40
1.3. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	70
ВИСНОВКИ З 1 РОЗДІЛУ.....	91
РОЗДІЛ 2. ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ.....	94
2.1. ШЛЯХИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ.	94
2.2. ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	111
2.3. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР.....	141
ВИСНОВКИ З 2 РОЗДІЛУ.....	167
ВИСНОВКИ	169
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	172

ВСТУП

Актуальність теми

Соціально-економічні перетворення, які здійснюються в Україні, зумовлюють значні зміни в розвитку системи освіти. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) розглядає досягнення високих рівнів освіти, формування високого культурного та інтелектуального рівня як першочергове завдання освіти. В "Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті" зазначається: "В Україні має стверджуватися стратегія прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти і науки; повинні забезпечуватись умови для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості впродовж життя" [101, 2].

Перед вищою школою стоїть завдання підготовки висококваліфікованих фахівців різних спеціальностей, творчих особистостей, готових до постійного самовдосконалення. Ці завдання вимагають від педагогічної науки перегляду та дослідження ряду проблем, зокрема, підвищення ефективності викладання всіх навчальних дисциплін. Однією з умов ефективності навчального процесу є підбір адекватних дидактичній меті методів навчання. Використання різноманітних методів та засобів у навчальному процесі впливає як на процес навчання, так і на його результат. Однією з загальних умов, які визначають вибір методу навчання, є зміст та методи певної науки взагалі та навчальної дисципліни, теми, що вивчається, зокрема, дидактична мета навчального заняття.

Особливого значення в сучасних умовах набуває вивчення іноземної мови. Зовнішнє коло цього значення пов'язане з результатом оволодіння іноземною мовою, а внутрішнє зумовлює всебічний розвиток особистості.

Серед пріоритетних напрямів реформування освіти Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) називає досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів, зокрема, української та іноземних мов. Одним із шляхів реформування змісту

загальноосвітньої підготовки програма вважає формування гуманітарного мислення та опанування рідною, державною та іноземними мовами.

Зміни у суспільному житті країни, встановлення прямих контактів з країнами Європи та світу, підписання політичних, економічних, культурних та освітніх угод та договорів, існування широкого кола програм навчання студентів у вищих навчальних закладах світу вимагають якісно нового рівня володіння іноземною мовою. Виникає протиріччя між соціально-економічною потребою вивчення іноземної мови та рівнем існуючих методів та засобів навчання, які не завжди відповідають сучасному рівню. Рушійна сила, породжена цими протиріччями, змушує шукати нові шляхи вивчення іноземної мови, які сприятимуть ефективності та якості оволодіння іноземною мовою та комунікативній спрямованості процесу навчання.

Зміст навчальної дисципліни “Іноземна мова” включає навчальну інформацію про аспекти мови (фонетика, лексика, граматики, стилістика), яка складає основу формування та розвитку умінь та навичок, пов’язаних з оволодінням чотирма видами мовленнєвої діяльності – читанням, аудіюванням, мовленням та письмом. Пріоритетним виступає завдання навчання іноземній мові як засобу спілкування.

Оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування потребує уміння знаходити ефективні шляхи та засоби вирішення завдань, які виникають у процесі спілкування та уміння орієнтуватися у певних ситуаціях тощо. Перед викладачами виникає необхідність пошуку таких методів та засобів навчання, які б сприяли вирішенню цих завдань та підвищенню рівня мовної компетентності студентів вищих навчальних закладів.

Аналізуючи шляхи підвищення ефективності навчання, М.В. Кларін виділяє три основних напрямки розвитку інноваційних технологій навчання: використання дискусії при навчанні, організація проблемного навчання, впровадження гри у навчальний процес.

Психолого-педагогічні особливості та навчальні можливості дидактичної гри, позитивне ставлення до них студентів, зумовлюють

необхідність включити ігри у поєднанні з іншими методами у навчальний процес у вищому закладі освіти.

Зміст дидактичних ігор повинен відповідати змісту навчальної дисципліни “Іноземна мова”, відповідати вимогам підготовки фахівців, враховувати потреби та інтереси студентів.

Дослідження в галузі використання гри при навчанні іноземній мові дозволяють зробити висновок про їх позитивний вплив на результат навчання. Використання дидактичної гри при навчанні англійській мові майбутніх фахівців фізичного виховання вважаємо перспективним, оскільки опанування ними багатьма спеціальними навчальними дисциплінами відбувається у спортивних іграх, вони усвідомлюють важливість перемоги у грі, яка навчає. Крім того, експериментальні дані свідчать про позитивне ставлення студентів до використання дидактичної гри на навчальних заняттях.

Головна мета дидактичних ігор – виробити у студентів уміння поєднувати теоретичні знання щодо аспектів іноземної мови з практикою, тобто використання отриманих знань з фонетичного, лексичного, граматичного складу мови у спілкуванні, читанні, аудіюванні, письмі іноземною мовою.

Незважаючи на розробку окремих аспектів проблеми дидактичної гри, існуючі дослідження не вичерпують цілісного її розв’язання. Більшість праць з проблеми дидактичної гри виконано на матеріалі молодшої та середньої ланки загальноосвітньої школи (С.Н.Карпова, М.Ф.Стронін, Т.П.Павлова, Ю.А.Калинецька, Т.П.Устенкова, О.Я.Савченко, І.І.Осадчук та інші автори). Дослідження проблеми застосування дидактичної гри у вищому навчальному закладі стосуються у більшості ділових (І.Макаренко, М.Д.Касьяненко, М.М.Крюков, Я.С.Гінзбург, Н.М.Коряк, А.А.Вербицький та інші) або рольових ігор (Т.І.Олійник, Л.Ф.Грицюк, В.О.Нотман, С.Н.Карпова, Л.Г.Петрушина та інші). Теоретичні аспекти проблеми дидактичної гри досліджували А.Й.Капська, І.М.Носаченко, В.Г.Семенов, П.І.Підкасистий,

Н.К.Ахметов, Ж.С.Хайдаров, Л.Терлецька, А.О.Деркач, С.Ф.Щербак, А.А.Тюков, Є.М.Смірнов, І.М.Носаченко, П.Щербань та інші.

Проведені теоретичні та експериментальні дослідження проблеми використання гри взагалі, навчально-педагогічної, дидактичної гри у навчальному процесі свідчать про її велике значення для розвитку особистості та значну роль у її навчанні. При цьому необхідно визнати, що використання дидактичної гри при навчанні студентів різних факультетів (зокрема, факультету фізичного виховання) англійській мові залишається проблемою, що потребує подальшого більш глибокого дослідження.

Актуальність обраної теми зумовлюється потребами, вимогами суспільства до сучасного рівня володіння іноземною мовою, великим значенням гри у навчанні, її ефективністю, з одного боку, та недостатнім рівнем дослідження проблеми її застосування, з іншого.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами

Робота виконана у межах комплексної теми наукового дослідження кафедри педагогіки і соціальної роботи Черкаського державного університету ім. Б.Хмельницького “Наукові основи педагогічної підготовки студентів університету”, затвердженої Радою університету (протокол № 2, 27 вересня 1998 року).

Об'єкт дослідження

Навчальний процес у вищому навчальному закладі освіти.

Предмет дослідження

Використання дидактичної гри у процесі вивчення іноземної мови як засобу активізації навчальної діяльності студентів університету.

Мета дослідження

Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити результативність педагогічної технології використання дидактичної гри у вищому закладі освіти.

Гіпотеза дослідження

Наукове обґрунтування сутності дидактичної гри, її місця серед категорій дидактики, класифікація дидактичних ігор дозволить створити таку їх систему, використання якої зумовить формування та розвиток пізнавального інтересу студентів з наступною активізацією їх навчальної діяльності. При цьому рівень позитивних змін у цих явищах визначатиметься створенням умов для позитивних змін у ряді особистісних характеристик студентів, стабілізації рівня тривожності, стану нервової системи та розвитку міжособистісних стосунків в академічних групах.

Завдання дослідження:

- на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнити сутність поняття “дидактична гра”;
- проаналізувати рівень, шляхи та умови використання дидактичної гри в навчальному процесі вищого закладу освіти;
- виявити рівень взаємозв’язку використання дидактичної гри при вивченні англійської мови та розвитку пізнавального інтересу до цієї навчальної дисципліни;
- обґрунтувати ефективність використання педагогічної технології дидактичної гри для формування та розвитку пізнавального інтересу, особистісних характеристик та особистісних стосунків при навчанні англійській мові студентів та для підвищення рівня їх пізнавальної діяльності.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступають діалектичний метод аналізу педагогічних явищ (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський та ін.), основні положення теорії пізнання про активну діяльність суб’єктів пізнання (М.О.Данилов, О.В.Киричук, та ін.), основні філософські положення системного підходу як методологічного пізнання фактів, процесів (П.Ф.Каптерев, А.П.Піткевич та ін.), Закон України “Про освіту”, Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), "Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті".

Методи дослідження

Для досягнення поставленої мети в роботі використовувалися неекспериментальні методи (спостереження, анкетування, бесіда, аналіз продуктів діяльності) для визначення ставлення студентів до навчання, до навчальної дисципліни, до дидактичних ігор, для визначення рівня сформованості пізнавального інтересу.

Для експериментальної перевірки теоретичного обґрунтування було проведено констатуючий та формуючий експерименти з використанням методів тестування для визначення рівня мовної компетентності студентів, їх самопочуття, активності, настрою, рівня пам'яті, уваги, тривожності, стану рухової сфери нервової системи.

Для обробки отриманих числових даних було застосовано реєстрацію та шкалювання, як кількісні методи педагогічного дослідження, та математично-статистичні методи.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Черкаського державного університету ім. Б.Хмельницького. Всього дослідженням було охоплено 120 студентів.

Дослідження здійснювалося поетапно. На першому етапі (1998-1999) було здійснено аналіз різних підходів до визначення сутності гри у межах різних наук, що дало можливість класифікувати ігри з точки зору їх значення для навчання. Подальший аналіз місця й ролі гри у навчальному процесі на даному етапі дослідження дозволив уточнити сутність поняття “дидактична гра” і створити класифікацію дидактичних ігор з іноземної мови. На основі результатів теоретичного аналізу та проведеного дослідження розроблено систему дидактичних ігор з англійської мови.

Другий етап (1999-2000) полягав у проведенні педагогічного експерименту, протягом якого здійснювалася перевірка й оцінка навчальних досягнень студентів, визначення ефективності використання технології дидактичної гри, теоретичний і статистичний аналіз емпіричних даних.

Експериментальна робота не порушувала природних умов навчального процесу.

На третьому, завершальному, етапі дослідження (2000-2001) було перевірено вірогідність висунутої гіпотези, проведено спеціальні діагностичні зрізи під час викладання англійської мови на 1-2 курсах факультету фізичного виховання. Паралельно коригувався зміст експериментального дослідження, проводився аналіз, узагальнення результатів експерименту, формувалися висновки, оформлювалися результати наукового пошуку та здійснювалося впровадження їх у практику навчального процесу вищого закладу освіти.

Наукова новизна одержаних результатів

У роботі дістала подальшого розвитку проблема ігор у навчальному процесі, зокрема, удосконалено визначення сутності гри взагалі та дидактичної гри, створено удосконалену класифікацію дидактичних ігор. Виходячи з сутності гри, у роботі визначено місце та роль дидактичної гри та її значення у навчальному процесі для розвитку особистості.

Дістала подальшого розвитку проблема технології дидактичної гри, розроблено технологічну карту дидактичної гри.

У роботі вдосконалена система функцій дидактичної гри, виявлено сфери впливу дидактичної гри та визначено ієрархічний ряд функцій гри відповідно до кожної сфери впливу.

Теоретичне значення дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності дидактичної гри, її функцій та сфер впливу, технології підготовки та застосування дидактичної гри, її впливу на активізацію навчальної діяльності студентів.

Практичне значення одержаних результатів

Теоретичне обґрунтування сутності дидактичної гри та її значення у навчально-виховному процесі надало змогу розробити систему дидактичних ігор для використання у педагогічному процесі вищого навчального закладу освіти на заняттях з іноземної мови.

Практичне значення даної системи полягає у тому, що її використання дає можливість:

- 1) покращити ставлення студентів до навчання та до навчальної дисципліни “Іноземна мова”;
- 2) підвищити рівень мовної компетентності студентів;
- 3) сприяти розвитку ряду особистісних характеристик, зокрема, рівня пам'яті та уваги;
- 4) покращити самопочуття, активність та настрій студентів протягом навчального заняття та активізувати їх пізнавальну діяльність у навчальному процесі;
- 5) стабілізувати стан нервової системи та рівень тривожності студентів;
- 6) позитивно вплинути на міжособистісні стосунки, зокрема, підвищити рівень групової згуртованості студентів.

Особистий внесок здобувача полягає у:

- теоретичному обґрунтуванні сутності дидактичної гри та її значення у навчально-виховному процесі;
- розробленні системи дидактичних ігор для використання на заняттях з іноземної мови;
- безпосередньому керівництві дослідно-експериментальною роботою щодо застосування дидактичних ігор у навчально-виховному процесі;
- розробленні засобів навчально-методичного забезпечення цього процесу;
- накопиченні фактичного експериментального матеріалу, його інтерпретації, впровадженні результатів дослідження у практику.

Достовірність і надійність результатів і основних висновків дисертаційної роботи забезпечувалась теоретичним і методичним обґрунтуванням його вихідних аспектів, використанням комплексу взаємодоповнюючих дослідницьких методів, підтверджувалась результатами експериментально-педагогічної роботи.

Апробація та впровадження результатів дослідження здійснювалася безпосередньо в процесі педагогічної діяльності автора у вищому закладі освіти, під час проведення формуючого експерименту в системі професійної підготовки майбутніх фахівців на кафедрі іноземних мов. Розроблену технологію педагогічної гри з англійської та латинської мов впроваджено у навчальний процес кафедри іноземних мов Черкаського державного університету ім. Б.Хмельницького, кафедри іноземних мов Черкаського технологічного університету, кафедри гуманітарних наук Черкаської філії Міжрегіональної Академії Управління Персоналом м. Києва, кафедри іноземних мов Аграрної Академії м. Біла Церква.

Результати дослідження апробовано на науково-практичних конференціях:

- 1) “Соціально-педагогічне забезпечення гуманітарної освіти спеціаліста технічного профілю” (Черкаси, 1999);
- 2) “Проблеми сучасної педагогічної освіти” (Ялта, 1999);
- 3) “Українська еліта та її роль у державотворенні” (Київ, 2000);
- 4) “Сучасні педагогічні інновації у підготовці і післядипломній освіті педагогічних кадрів” (Черкаси, 2000).
- 5) “Проблеми зміни поведінки: здоров’я та турбота про здоров’я” (Сент Ендрюс, Шотландія, 2001);
- 6) на щорічних підсумкових науково-методичних семінарах кафедри педагогіки і соціальної роботи Черкаського державного університету ім. Б.Хмельницького;
- 7) на курсах підвищення кваліфікації вчителів англійської мови Черкаського обласного інституту післядипломної освіти.

Публікації

Результати дисертації опубліковані у дев'яти статтях; шість з них опубліковано у фахових виданнях, зареєстрованих ВАКом України; п'ять з них є матеріалами науково-практичних конференцій. Опубліковано навчальний посібник “Дидактичні ігри з іноземних мов”.

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

1.1. Проблема гри, ігрової діяльності у педагогічній теорії та практиці

Ролі та значенню гри, ігрової діяльності у розвитку особистості на різних етапах історії людства приділялася певна увага. В теорії педагогіки на основі визначення місця гри у народній педагогіці, наукового обґрунтування її сутності у філософії, психології, естетиці, етиці, осмислення результатів її використання у вихованні дітей дошкільного віку, навчання дітей різного віку та дорослих визначились певні підходи до розв'язання цієї неоднозначної та багатогранної проблеми.

Поняття “гра”, “грати” надто багатозначні. В тлумачних словниках розрізняють пряме (основне) та переносне їх значення, але варто звернути увагу на те, що різниця між ними видається не досить виразною.

Є.О.Покровський у своїй книзі, присвяченій дитячим іграм, зауважив, що питання про гру взагалі має деяку відмінність у різних народів.

У стародавніх греків слово “гра” означало дії, що властиві дітям, згідно виразу “спроба здитинюватися”. У євреїв слово “гра” співвідносилось з поняттям жартів та сміху. У римлян воно означало радість та веселощі. За санскритською воно означало радість. У німців старогерманське слово “гра” означало легкий, повільний рух, схожий на рух маятника, що призводить до великого задоволення. Багатьма європейськими мовами слово “гра” позначилося як широке коло дій людини, з одного боку не схожих на тяжку працю, а з іншого – тих, що надають людям веселощів та задоволення.

Зважаючи на деяку відмінність у наведених визначеннях гри, можна говорити про певні характеристики, властиві грі: в неї грають діти або ті, хто хоче знадобитися їм (“здитинитися”), з нею пов'язані жарти, сміх, веселощі,

вона може передбачати певні дії (рухи), імітувати діяльності, орієнтуючи особистість не на тяжку працю, а на задоволення.

Історія виникнення ігор пов'язана з історією людства, а осмислення її сутності - з початком розвитку цивілізації, коли вони допомагали людині вижити або ж реалізувати себе в оточуючому середовищі. Антропологи вважають, що гра у давнину використовувалася завжди з певною метою: задля полегшення почуття безнадійності та невпевненості; щоб зменшити почуття жаху; освятитися надією; сформувати відчуття власного "я"; виліковувати хворих та допомагати взаєморозумінню між людьми.

Джерелом розвитку науки про виховання, першою стадією розвитку педагогіки є народна педагогіка. Хранителем народної мудрості виховання є усна народна творчість. Творчість нашого народу багата й різноманітна. Невичерпна талановитість, високе естетичне чуття й гострий розум і тепер продовжують примножувати й збагачувати духовну спадщину, що громадилася віками. Узагальненою пам'яттю народу є прислів'я, приказки загадки ("Що в світі найшвидше?" – "Думка". "Хто найдалше бачить?" – "Розум". "Хто мовчить, а всіх людей вчить?" – "Книжка". "Добре бачить, а сліпий". – "Неписьменний"), які свідчать про розуміння народом значення освіти та навчання у житті. У своїй сумі прислів'я та приказки становлять начебто звід правил, якими людина має керуватися у повсякденному житті та вміщують у собі всю мудрість народу, маючи велике повчальне значення. Наприклад, прислів'я "Гарно того вчити, хто хоче знати", свідчить про двосторонність процесу навчання, а "Весела думка – половина здоров'я" - про важливість позитивних емоцій у житті людини; про позитивні емоції та зв'язок гри зі здоров'ям дитини говорить прислів'я "Як дитина бігає і грається, то її здоров'я усміхається". Ігри були духом самого народу. Українська народна гра не приймала жорстокості, боягузтва, обману, навіювала благородні почуття, виявляла собою цілий комплекс різноманітних форм виховання, які сприяли фізичному, розумовому та психічному розвитку. Як тільки дитина виростала з маминих колисанок,

пестушок, лічилок, вона входила у світ гри. Взята від мами душевна та словесна краса проростала уже з власного серця дитини. Дитячі старовинні ігри показували красу українського слова, пісні (ігри зі співом, приказками й промовками, наприклад, гра “Ягілочка”), розвивали почуття гумору (“Гарбуз”), любов до природи, її рослинного та тваринного світу (“Козар”), спритність, влучність (“Барвінок”), виховували дружбу між дітьми (“Данчик-Білоданчик”). Ще зі стародавніх часів українські народні ігри несли радість, здоров’я, красу, мудрість.

“Народна гра є невід’ємним компонентом не тільки педагогічної, а й загальної культури народу” [152, 72]. М.Г.Стельмахович підкреслює, що діти всіх народів мають спільну характерну рису – вроджений потяг до гри. До того ж їхні ігри дуже часто подібні між собою, а іноді, навіть, однакові. Автор припускає чудову думку: якщо звести до купи дітей з різних кінців земної кулі, вони швидко знайдуть між собою спільну мову – почнуть гратися.

Розглядаючи гру як явище соціальне, М.Г.Стельмахович підтверджує, що гра – це діяльність, що виникла у відповідь на потреби суспільства, в якому живуть діти й активними членами якого вони готуються стати. Саме тому автор розглядає гру серед важливих методів формування суспільної поведінки та нагромадження практичного життєвого досвіду дитини [152, 63].

За своїм змістом ігри органічно пов’язані з життям, працею і поведінкою дорослих членів суспільства. Сюжети ігор дуже різноманітні й відображають реальні умови життя дитини. У фольклорі, зокрема, іграх, відображалися цілі, завдання і засоби народної педагогіки. Веселі ігри і забави, які винайшов народ, виховували спритність і витривалість, винахідливість і товариську взаємодопомогу.

Отже, в історії людства певною мірою було обґрунтовано призначення гри, яке може стати основою для визначення головних її функцій:

-формуюча (формування впевненості, відчуття власного “я”);

- надитивно-прогнозуюча (освячення надією);
- оздоровча (лікування хворих);
- комунікативна (допомога взаєморозумінню між людьми).

О.Вайнштейн знаходить прообраз суб'єкта гри в європейській культурі, який, на його думку, вбирає в собі всі її якості: забавляння, непередбаченість, шахрайство, естетизм, змагальний характер, всепроникливість, пошук незвіданого, заповзятливість. "Це Гермес – один з найдавніших богів олімпійських, Тричі Великий, як його іменували. І ось його численні ролі: покровитель подорожніх (незвіданість), покровитель торгівлі (заповзятливість), покровитель шахраїв та злодіїв (омана). Гермес також винайшов числа та абетку, опікав магію та астрономію, був винахідником ліри та сопілки та зміг своєю грою підкорити самого Аполлона, який пробачив йому викрадення у нього корів. У грі живе Гермес - посланець богів. Він свідчить: світ ще не надокучив богам, творіння продовжується" [18, 30].

Грою як елементом культури цікавилися етнографи та філософи, які розробляли проблеми естетики. Аналізуючи підходи до поняття "гра", видатний психолог Д.Б.Єльконін визначає, що статус філософського поняття гра вперше дістала в ученні І.Канта. В літературі така точка зору заперечувалася посиланням на те, що вона ігнорує погляди на гру античних і середньовічних мислителів. Але до І.Канта поняття гри як таке не ставало предметом спеціального філософського аналізу. Гра розуміється як самоцільна, а з цього погляду - вільна діяльність, при цьому не імпульсивно-афективна, керована лише сваволею емпіричного суб'єкта, а закономірна, впорядкована. Такий характер гри відображено у визначеннях "закономірності без закону", "доцільності без цілі" [186, 15]. Гра є стан вищої гармонії пізнавальних здатностей людини; такий стан робить можливим естетичне ставлення людини до світу і - якщо піти далі - є вищий вияв людської свободи. Принаймні так розумів І.Канта послідовник його естетики Ф.Шиллер, який проголосив: "Людина грає тільки тоді, коли вона в повному

розумінні людина, і вона буває вповні людиною тільки тоді, коли грає" [186, 15]. Німецький поет та філософ Ф. Шиллер вперше поглянув на ігри дітей серйозніше в своїх відомих "Листах про естетичне виховання" (1795). Ф.Шиллер пов'язує переживання гри з естетичним життям в людині.

Ідеї Ф.Шиллера частково відтворив та розвинув відомий англійський філософ Герберт Спенсер, зберіг зближення гри та естетичної сфери, але найбільшого розвитку отримав у нього інший момент в теорії Ф.Шиллера - а саме вчення про психо-фізіологічні умови гри. За Г.Спенсером, ігри цілком вміщуються в сферу імпульсивної активності, тобто є розрядом накопиченої енергії.

Зовсім іншу сторону в явищах гри висуває теорія "активного відпочинку", створена Шаллером, М.Лацарусом та Х.Штейнталем, яка стверджує, що у грі ми активні, але ми відпочиваємо.

З "вільної" сутності гри виходить і голландський культуролог Й.Хейзінга, який спробував уже на реальному матеріалі культури показати, що культура виникає "у грі" і "як гра". Платон називав гру "радістю богів". Ф.Фребель стверджував, що немає жодної риси учасника гри, яка б не висвітлювалася в іграх [186, 16].

Для розуміння сутності гри у педагогіці велике значення мають результати досліджень у галузі психології.

Д.Б.Ельконін, аналізуючи проблеми психології гри, не вважає поняття "гра" науковим у точному значенні слова. Може саме тому, що цілий ряд дослідників намагалися знайти дещо спільне між різноманітними та різноякісними діями, які позначаються словом "гра".

Психологія гри не є чимось цільним і визначеним. Існує багато різних її концепцій, які різко суперечать одна одній. Г.О.Нодія розрізняє два шляхи пояснення сутності гри. У межах першого склалися теорії гри Г.Спенсера, К.Грооса, частково - К.Бюлера. Другий шлях репрезентують Ж.Піаже і Л.Виготський. Проміжними можна назвати позиції З.Фрейда та Ф.Бойтендайка. Перший напрямок спонукальною силою гри оголошує не

задоволення від самого процесу гри, але щось подібне до інстинкту, завдяки якому природа, в обхід свідомості того, хто грає, здійснює якусь корисну функцію, у виконанні якої і полягає сутність гри [103, 40].

З натуралістичних позицій можна пояснити лише загальні біологічні умови можливості гри, проте не можна зрозуміти її дійсність, її конкретну якість, котра як у фокусі концентрується в феномені радості гри.

Відомий біолог Ф.Бойтендаjk свою основну думку висловлює у вигляді афоризму: "Людина має потребу в хлібі й іграх. У хлібі, щоб зростати й існувати, в іграх, щоб відчутти це існування" [103, 41].

Гра - висновує З.Фрейд з аналізу одного прикладу дитячої гри - є символічне повторення ситуації, яка в минулому завдала дитині психічної травми. На думку З.Фрейда, корінь задоволення в тому, що в грі дитина активно повторює дію, під час здійснення якої в реальності вона лишалась пасивною.

Перший шлях пояснення полягає в спробі зрозуміти сутність гри зі справи, зрозуміти її як підпорядковану справі [103, 40]. Гра - це або підготовка до справи (К.Гроос), або звільнення від надлишку енергії, який виявився непотрібним для справи (Г.Спенсер), або холоста робота механізму, котрий ще не знадобився для справи, але й нездатний діяти (Д.Н.Узнадзе). Отже, гру намагаються перетворити в не-гру, в своєрідний, але необхідний підрозділ "справи" (Г.О.Нодія).

Другий же шлях - спроба зрозуміти гру, лишивши її грою, тобто зрозуміти її з самої себе, з ознак, що характеризують її як таку.

Теорія Ж.Піаже конкретизує взаємовідношення "гри" й "справи". Пристосування дитини до реальності через її вивчення є "справа" дитини, тому що вона не зможе жити в цій реальності, не пристосувавшись до неї. Проте "демонстрація самому собі своєї влади над реальністю" зовсім не впливає з інтересів цієї справи. Така демонстрація дарує радість сама по собі, радість, що її дає гра [103, 45].

Особливий характер ігрової радості розкривається, за Л.С. Виготським, у "парадоксі гри". Коли діяльність спрямована на досягнення задоволення, вона керується "принципом найменшого опору", тобто шукає найкоротший шлях до мети. У грі ж навпаки: дитина діє по лінії найбільшого опору; вона не тільки вдається до досить складних дій для досягнення задоволення, але зазнає тим більшого задоволення, чим складніша ігрова дія.

Дитина в звичайному "серйозному" житті бачить фізичні предмети в їхній самототожності, точніше, ототожнює предметний образ з його значенням. Але гра, зокрема, рольова гра, заснована на "уявній ситуації", розкриває цю тотожність предмета зі значенням.

Концепція Л.С.Виготського дає змогу зробити висновок, що в грі її учасник підноситься над цілковитою залежністю від своєї чуттєвої природи. У перспективі гра приводить до усвідомлення духовної необхідності як власної, внутрішньої необхідності суб'єкта. Радість гри є радість усвідомлення - або, точніше, відчуття - своєї творчої, духовної сутності, радості перебування на рівні цієї сутності.

"У грі дитина завжди вища за свій середній вік, вища за свою буденну поведінку, вона в грі немовби на голову вища за свою звичайну повсякденну поведінку, вона в грі немовби на голову вища за саму себе. Гра в конденсованому вигляді містить у собі, як у фокусі збільшувального скла, всі тенденції розвитку, дитина в грі немовби намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки" [23, 66].

Детальному аналізу психології гри присвятив свою роботу Д.Б.Ельконін. Він вважав, що "грою у людини є таке відтворення людської діяльності, при якому з неї вирізняються її соціальна, людська сутність - її завдання й норми стосунків між людьми" [186, 21]. Д.Б.Ельконін вважає найбільшою заслугою К.Грооса те, що він підняв проблему гри та висунув її в розряд тієї діяльності, яка є найсуттєвішою для всього розвитку в дитинстві.

В.Зеньковський підтверджує, що основна ідея К.Грооса залишається загальноприйнятою та безперечною: саме ігри визначають своєрідність дитинства. В іграх діти розвивають свої сили - фізичні та психічні. Ми не тому граємо, що ми діти, але саме дитинство дано нам для того, щоб грати. Гра не зникає з переходом до зрілості, адже її корні лежать всередині, але в дитинстві гра утворює найважливішу форму активності й займає центральне місце в житті дитини [47, 39].

Гра є предметом дослідження різних наук, наприклад, біології, фізіології, психології, педагогіки та інших, оскільки "Гра - одне з найчудовіших явищ життя, діяльність ніби непотрібна і разом з тим необхідна. Мимовільно чаруючи та притягуючи до себе як життєве явище, гра виявилася серйозною та складною проблемою для наукової думки," - писав С.П.Рубінштейн [133, 485].

С.П.Рубінштейн робить висновок, що гра, перш за все, це свідомо діяльність, тобто сукупність осмислених дій, об'єднаних єдністю мотиву.(Там же). Отже, гра передбачає діяльність, а це означає, в свою чергу, що гра є вираженням певного ставлення особистості до навколишньої дійсності. Гра людини - породження діяльності, за допомогою якої людина перетворює дійсність та змінює світ. Сутність людської гри - в здатності, відображаючи, перетворювати дійсність. "В грі вперше формується та виявляється потреба дитини впливати на світ - в цьому основне, центральне та найзагальніше значення гри" [133, 486].

Отже, так як гра - явище досить різнобічне, дослідники та вчені розглядали її з різних сторін. Але більшість визначень гри зводилося до того, що гра - це перш за все вид діяльності. Діяльність людей також дуже різноманітна. Однак, все це розмаїття зводиться до трьох основних видів: праця, навчання, гра. Праця - це необхідна та найважливіша умова існування і розвитку людства, це основа, на якій проходить психічний розвиток особистості. Трудова діяльність - це діяльність, яка спрямована на створення матеріальних та духовних цінностей. Навчання - це своєрідний підготовчий

етап до трудової діяльності, це планомірне, систематичне засвоєння знань, умінь та навичок.

Гру ж психологи відносять до основного виду діяльності дошкільнят. У грі, через гру, за допомогою гри дитина пізнає предмети та явища дійсності, готується до навчальної та трудової діяльності. У грі розвиваються мислення дитини, пам'ять, уява, увага, здібності, починають формуватися вольові якості особистості, зачатки характеру. А.С. Макаренко підкреслював, що гра для дитини має те ж значення, яке для дорослого має діяльність, робота, служба. "Яка дитина в грі, така вона буде в роботі, коли виросте" [90, 373].

Таким чином, гра як діяльність пов'язана з іншими видами діяльності, зокрема, з працею. "Немає жодної гри, - писав В.Вунд, - яка б не мала свого зразка в тому чи іншому виді серйозного заняття, само собою зрозуміло, яке передує їм у часі. Життєва необхідність примушувала до праці, а в праці людина мало-помалу навчалася дивитися на використання в справі своєї сили, як на задоволення" [133, 286].

С.П.Рубінштейн вбачає зв'язок гри з працею в змісті ігор: всі вони звичайно відтворюють ті чи інші види практичної неігрової діяльності. Гра пов'язана з працею, але й відрізняється від неї. Спільність гри з працею та їх відмінність виступають перш за все в їх мотивуванні. Основна різниця між ігровою та трудовою діяльністю в загальному ставленні до своєї діяльності.

А.С. Макаренко теж не протиставляв гру праці, більше того, виступав за їх синтез. Педагог вважав, що між грою та працею немає великої різниці. "Хороша гра схожа на хорошу роботу, погана гра схожа на погану роботу. Ця схожість дуже велика, можна прямо сказати: погана робота більше схожа на погану гру, ніж на хорошу роботу" [90, 374]. А.С.Макаренко писав, що яка дитина в грі, така, з багатьох поглядів, вона буде в роботі, коли виросте. За словами Н.К.Крупської, ігри для дітей мають виняткове значення: гра для них – навчання, гра для них – праця, гра для них – серйозна форма виховання.

У схожості праці та гри А.С.Макаренко виділяв декілька основних моментів. По-перше, в кожній хорошій грі є перш за все робоче зусилля та зусилля думки. Гра без зусилля, гра без активної діяльності - завжди погана гра. По-друге, гра приносить дитині радість. Це буде чи радість творчості, чи радість перемоги, чи радість естетична - радість якості. Таку ж радість приносить і хороша робота, і тут повна подібність. По-третє, дехто вважає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це невірно: у грі є така ж велика відповідальність, як в роботі, - звичайно, у грі хорошій, вірній.

Відмінність гри від праці А.С.Макаренко вбачав у тому, що в праці реалізується суспільна мета - створення матеріальних та духовних цінностей. Гра не має на меті таку ж ціль, до суспільної мети вона не має прямого відношення, але має відношення опосередковане.

На цю відмінність М.Д. Касьяненко дивиться з іншого боку. Він вважає, що гра відрізняється від учіння та праці творчою активністю гравців; високим емоційно-вольовим напруженням; комплексом цілей, серед яких провідною метою є "виграш" в інтересах усіх і власних; високими можливостями особистісної самореалізації у колективі; проведенням змагання між окремими особами і групами з метою формування колективістських якостей особистості [62, 206].

Отже, у дошкільний період основним видом діяльності дітей є ігрова діяльність. В початкових класах до неї додаються учіння і праця, які в старших класах охоплюють майже весь час. Але учнів не можна позбавляти гри як одного з видів моделювання соціальної діяльності. Д.Б.Ельконін підкреслював, що гра відтворює людську діяльність, у ній виділяється соціальне, власне людське, сутність її - в нормах відносин між людьми.

Гра - це діяльність, не пов'язана з нашими життєвими інтересами, чи, точніше кажучи, з боротьбою за існування. В цьому значенні вона безумовно протилежна праці, характерною ознакою якої є саме залежність, пряма чи непряма, від наших потреб та пов'язаних з ними обставин. "Гра - не проста

імпульсивна діяльність, тобто довільний розряд надлишку енергії. Її спрямованість та форми регулюються деякими особливими потягами, які хоча і не пов'язані з реальною боротьбою за існування, але тим не менше є глибоко характерними для того чи іншого віку". [149, 13].

Г.К.Селевко також називає гру одним з основних видів діяльності поряд з працею та навчанням. "Гра - це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається та удосконалюється самоврядування поведінкою" [141, 50]. На наш погляд, це досить вдале визначення, яке чітко показує зміст та мету гри. Автор розглядає структуру гри як діяльності та як процесу.

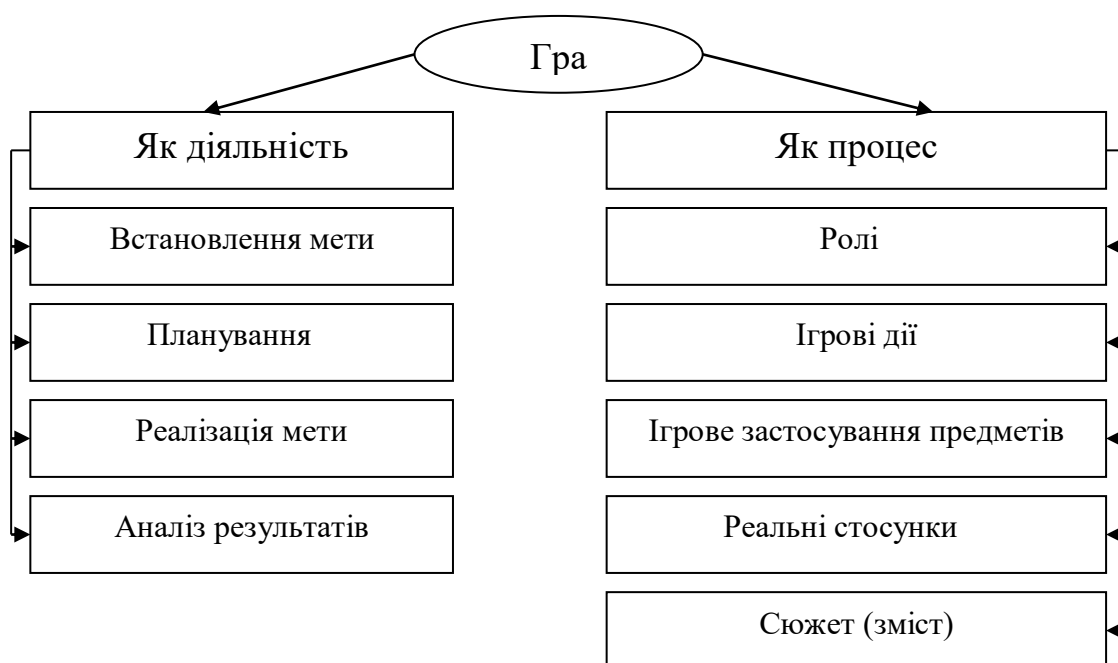


Рис. 1.1. Схема елементів структури гри (за Г.К.Селевко)

Загальною рисою всіх визначень гри, всіх досліджень ігрової діяльності є підкреслення великого значення гри, її особливої ролі для розвитку дітей.

Американський психолог професор Діана Е.Папалія вважає, що діти зростають через гру. Вони вчаться використовувати свої м'язи, вони пов'язують те, що бачать, з тим, що роблять; вони набувають майстерності

тільки через гру. Вони знають, який світ та які вони самі. Вони стимулюють свої почуття, граючись з водою та піском. Вони набувають здібності та вчать, як ними користуватися. Та вони справляються з комплексами та конфліктними емоціями за допомогою "програвання справжнього життя" [218, 237].

Німецький вчений Ганс Леве, підкреслюючи важливість та особливість гри, зробив такі висновки:

1) Гра - це найважливіший вид діяльності дитини в дошкільному віці. Навіть найпростіші ігри потребують напруження її розумових та фізичних сил.

2) Гра несе дитині радість. Дитина (втім, і дорослий теж) грає тому, що це йому подобається.

Це означає, що гра дає позитивні емоції. Саме тому в ігровій ситуації дитину легше та краще виховати, ніж поза нею.

Прикладом може бути яскравий епізод з художнього фільму "Джентльмени удачі": діти сидять в їдальні дитячого садка та не хочуть їсти манну кашу. Заходить вихователь та говорить: "Сніданок сьогодні відміняється, оголошується політ на Місяць. Повернення тільки о 13.30. Прошу негайно поповнити запаси продуктів харчування!" Діти з апетитом "накидаються" на манну кашу.

3) В грі розвивається та проявляється бажання дитини пізнати навколишній світ та впливати на нього.

4) В грі дитина відтворює оточуюче його середовище чи знайому йому ситуацію та активно перебудовує їх. Від іншого роду діяльності гра відрізняється особливим поєднанням справжніх почуттів та елементів фантазії.

5) При вмілому керівництві дорослих в грі розвиваються необхідні дитині психічні якості, такі, як спостережливість, пам'ять, здатність фантазувати, концентрація уваги та інші. Одночасно формуються соціальні форми його поведінки.

б) Під час гри дитина набуває знання, розвиває свої здібності до їх засвоєння. Вона вчиться мислити, починає розуміти взаємозв'язок між окремими предметами та явищами навколишнього світу.

Педагоги та психологи давно звернули увагу на велике значення гри для всебічного розвитку дітей. Видатний російський педагог К.Д.Ушинський вважав, що в грі "формується всі сторони душі людської, її розум, її серце та її воля, і якщо говорять, що ігри передбачають майбутній характер й майбутню долю дитини, то це вірно в двоякому значенні: не тільки у грі висловлюються нахили дитини та відносна сила її душі, але сама гра має великий вплив на розвиток дитячих здібностей та нахилів, на її майбутню долю" [168, 516].

Розвиваюче значення гри, на думку психологів, залежить від того, що в самій глибині генезиса гри, в самих її джерелах є емоційні основи. А емоції, як відомо, змушують енергійно працювати й органи руху, уваги, уяви, мислення та збуджують психічні функції організму. "Захоплюючи всю особистість дитини, мобілізуючи фізичні та психічні сили організму, гра тим самим вправляє та розвиває їх" [147, 95].

Гра може здаватися легкою та безтурботною. Але насправді вона потребує від тих, хто бере участь у грі, максимум енергії, розуму, витримки, сміливості у прийнятті рішень. Гра дуже часто стає напруженою роботою та призводить до задоволення собою і працею. "Гра - це приклад універсальної діяльності, яка вбирає в себе багато якостей різних видів імітаційного моделювання дійсності" [159, 110].

Гра впливає на формування особистості, сприяє психічному розвитку, виховує навички співпраці, взаємодії, розвиває організаторські здібності. В іграх народжуються такі якості, як взаємодопомога, відвертість, порядність у дотриманні правил та інші. Ігри допомагають розвивати допитливість, тренують пам'ять, увагу, вміння не тільки дивитись, але й бачити, логічно мислити. "Гра - це двері з Можливості у Дійсність завжди відкриті в обидва боки" [159, 112].

Підкреслюючи значення гри для формування та розвитку мислення, Є.Заїка пропонує вчитися мислити легко за допомогою гри. Гра дисциплінує, привчає при аналізі, запам'ятовуванні та повідомленні про щось обов'язково відокремлювати ці аспекти, дозволяючи тим самим значно ширше та глибше подивитися на явище. Корисно при цьому не обмежуватися визначенням однієї причини, одного наслідку, а вказати весь можливий їх набір. Тоді ви теж саме явище несподівано для себе побачите ніби в іншому світі. "Гра - це не марно витрачений час, не пуста забава, а винятково складний та психологічно насичений вид діяльності, здатний забезпечити помітне вдосконалення вашого мислення, підвищення його швидкості та глибини" [46, 111].

Отже, гра дозволяє навчити дитину багатьом речам й сприяє всебічному розвитку дитини. Підтверджуючи цю думку, В.Ф.Шаталов вважав, що гра вже одним тільки своїм змістом переносить дитину в новий вимір, в новий психічний стан. У грі діти набувають не тільки рівноправність, але й реальну можливість стати лідерами, вести за собою інших. "Їх рухи, вільні й впевнені, починають виявляти й глибину мислення. Мислення сміливого, масштабного, нестандартного" [178, 25]. "В грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі здібності особистості. Без гри немає й не може бути повноцінного розумового розвитку," - писав В.О.Сухомлинський [178, 25].

Велику увагу приділяє грі А.А.Тюков, хоча розглядав гру з іншого боку, звертаючись до її якісної характеристики. Гра як культурна одиниця представляє собою єдність ігрової діяльності та ігрової форми. Реалізуючись в грі, форма може породити психологічний феномен ігрової діяльності. Але може трапитися так, що ігрова форма не забезпечить виникнення ігрової діяльності учасника й вимагатиме від нього формального виконання правил, функцій та дій щодо ролі чи сюжету. В такому випадку не виникає мотивів ігрової діяльності, й гра психологічно не торкається особистості учасника, тобто можна сказати, що той, хто грає, знаходиться у грі, але не здійснює

ігрової діяльності. "Ігрова діяльність характеризується процесами свідомої організації способу здійснення діяльності, які ґрунтуються на рефлексії ("самопоглиблення, бачення своєї позиції з боку, здатність імітувати думки партнера", - Н.П.Анікеева) та активних пошукових діях щодо змісту ролей, ігрових функцій чи сюжету" [163, 51].

Є.М.Смірнов робить висновок, що гру розглядають, як правило, в широкому значенні цього слова та у вузькому. В першому значенні гра - це інструментально даний (взятий, організований) фрагмент реальності соціуму. В другому - особливим чином організована діяльність групи людей. Керування грою розглядають як особливий вид діяльності, який базується на створенні таких систем обмежень, які породжують ігрові процеси, забезпечуючи досягнення мети гри. Є.М.Смірнов визначає гру як багатопланове, багатоцільове утворення, та в кожному певному випадку вибір її основної мети залежить від певних обставин (чи розглядається гра як продуктивна взаємодія для вирішення певного завдання, чи як елемент навчально-виховного процесу) [150, 14].

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дозволяє говорити про те, що гру як складне, багатогранне явище можна досліджувати на різних рівнях, на основі різних підходів, що склалися в різних науках протягом історії.

Гра може розглядатися в психологічному плані (аналіз психіки та особистісних характеристик учасників гри), соціально-психологічному (аналіз групової динаміки), організаційному (позитивний аналіз та аналіз механізмів керування) лінгвістичному (аналіз змісту комунікацій), педагогічному (як мета досягнення педагогічної мети), як метод організації продуктивної взаємодії (вирішення завдань, які потребують взаємодії спеціалістів різної предметної орієнтації). Повний опис та аналіз гри, таким чином, потребує залучення різних спеціалістів та великих витрат часу.

Дослідження гри як засобу навчання потребує чіткого визначення сутності цього явища.

Філософський енциклопедичний словник вміщує загальну характеристику гри: "Гра, термін, який визначає широке коло діяльності тварин та людини, яка протиставляється звичайно утилітарно-практичній діяльності та характеризується переживанням задоволення від самої діяльності" [169, 202].

Група авторів першої книги циклу "Енциклопедія ігор" вважають, що не філософія, а саме життя визначило дві найсерйозніші "іпостасі" гри [55, 9]:

- 1) гра як засіб навчання та виховання (форма народної педагогіки);
- 2) гра як генетична та функціональна основа мистецтва (форма умовності та перевтілення).

Що стосується першої "іпостасі", то ще Платон етимологічно зближував два слова "виховання" та "гра". Він стверджував, що навчання ремеслу та військовому мистецтву немислимо без гри.

Ми підтримуємо думку групи авторів "Енциклопедії ігор", які вважають аксіомою те, що роль гри однаково велика у формуванні й розвитку всіх сторін людської особистості - розумової, фізичної, моральної, естетичної. "В порівнянні з іншими формами навчання й виховання перевага гри полягає в тому, що вона досягає своєї мети непомітно для вихованця, тобто не потребує ніяких засобів насильства над особистістю дитини. В основі будь-якої гри лежить інстинкт наслідування, який дала людині природа." Гра визначається тут, як така форма проведення людиною вільного часу, яка, як правило, не спрямована на досягнення якогось практичного результату, являє собою індивідуальну чи колективну розвагу, регламентується правилами, спирається на народні чи групові традиції, завдяки яким і реалізується будь-якою особистістю легко та з задоволенням.

На наш погляд, це вдале широке визначення поняття "гра", але описує воно певну групу ігор чи декілька певних груп ігор.

Більшість досліджень характеризують гру як явище, притаманне дитинству. Але оскільки гра зумовлює розвиток ряду важливих процесів,

якостей, характерних для особистості на різних етапах вікового розвитку, її можна використовувати на кожному з них. Проблема полягає в тому, щоб максимально чітко визначити її місце і роль, призначення, максимально використати її характеристики і можливості, відібрати зміст, створити умови для підвищення результативності її використання у навчанні та вихованні особистості різного віку.

Досліджуючи проблему використання гри у підготовці майбутніх фахівців, ми будемо виходити з положення Л.С.Виготського про те, що, ідучи у грі по лінії найбільшого опору, дитина вдається до складних дій для досягнення задоволення і зазнає від цього задоволення.

Результат навчання, з одного боку, залежить від емоційного тону, на основі якого воно відбувається. З іншого боку, факт отримання задоволення від навчання свідчить про досить високий рівень розвитку особистості як результат навчання.

Отже, можна припустити, що створюючи умови для того, щоб особистість із задоволенням навчалася, ми будемо сприяти формуванню інтересу до навчання. В свою чергу, процес навчання, в якому особистість бере участь, керуючись інтересом до нього і отримуючи від цього задоволення, стає більш ефективним.

Ефективність навчального процесу проявляється перш за все в тому, що розвиток особистості відбувається з найбільшою ефективністю саме у діяльності, яка відбувається на позитивному емоційному фоні, коли особистість виконує всі передбачені діяльністю дії з задоволенням, виходячи з інтересу. Важливим наслідком урахування цих аспектів навчання є зростання пізнавального інтересу.

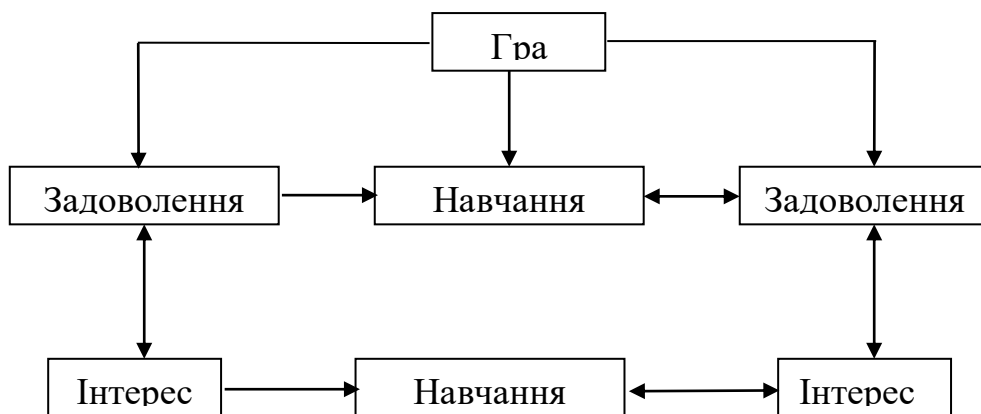


Рис. 1.2. Схема співвідношення гри з навчанням, інтересом та задоволенням.

У визначенні гри як явища дослідники виходили з різних позицій:

- гра – філософське поняття (І.Кант);
- гра – стан вищої гармонії пізнавальних здатностей людини (Ф.Шиллер);
- гра – символічне повторення ситуації, яка в минулому завдала дитині психологічної травми (З.Фрейд);
- гра – підготовка до справи (К.Гроос);
- гра – звільнення від надлишку енергії (Г.Спенсер);
- гра – холоста робота механізму, котрий ще не знадобився для справи (Д.Н.Узнадзе);
- гра – своєрідний, але необхідний підрозділ “справи” (Г.О.Нодія);
- гра – відтворення людської діяльності (Д.Б.Ельконін);
- гра – діяльність ніби непотрібна і разом з тим необхідна (С.П.Рубінштейн);
- гра – основний вид діяльності дошкільнят (Г.Леве);
- гра – діяльність, не пов’язана з життєвими інтересами (А.А.Смірнов);
- гра – єдність ігрової діяльності та ігрової форми (А.А.Тюков);
- гра – інструментально даний фрагмент реальності соціуму (Є.М.Смірнов);

- гра – особливим чином організована діяльність групи людей (Є.М.Смірнов);
- гра – широке коло діяльності тварин та людей (Філософський енциклопедичний словник);
- гра – засіб навчання та виховання (Енциклопедія ігор);
- гра – генетична та функціональна основа мистецтва (Енциклопедія ігор);
- гра – форма проведення людиною вільного часу (Енциклопедичний збірник).

Навіть цей далеко не повний список визначень гри дозволяє констатувати, що на сьогодні не існує чіткого визначення гри як явища, відсутні конкретні критерії його визначення, більше того, відсутнє визначення гри як дидактичного явища.

На наш погляд, визначення “гра – це діяльність” – недостатньо чітке. У даному разі ми б отримали визначення: гра – це діяльність, протягом якої особистість залучається до ігрової діяльності. Визначення “гра – як форма”, на наш погляд, недостатньо повне, адже гра може розглядатися серед форм виховної роботи, але в переліку форм організації навчання вона відсутня.

Визначення гри як засобу навчання та виховання, засобу організації особливого виду діяльності (ігрової), яка передбачає відтворення різних видів людської діяльності, теж вважаємо недостатньо повним, оскільки під засобами навчання у педагогіці розглядаються конкретні аспекти, які повністю не розкривають сутності гри. На наш погляд, доречно розглядати її як метод навчання, як спосіб вирішення всіх традиційних завдань навчання і ряду спеціальних:

- 1) формування, розвиток ряду якостей особистості;
- 2) створення моделей різних видів діяльності особистості;
- 3) формування, розвиток культури комунікації, спілкування;
- 4) формування, розвиток пізнавального інтересу.

Щоб краще зрозуміти сутність гри, Г.К.Селевко виділяє функції, які виконує ігрова діяльність на практиці:

- розважальну (автор вважає основним завданням гри розважити, надати задоволення, надихнути, пробудити інтерес);
- - комунікативну (засвоєння діалектики спілкування);
- - самореалізації (автор розглядає гру як полігон людської практики);
- - ігротерапевтичну (подолання різних труднощів, які виникають в інших видах життєдіяльності);
- - діагностичну (виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри);
- - корекції (внесення позитивних змін у структуру особистісних показників);
- - міжнаціональної комунікації (засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей);
- - соціалізації (включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм людського співжиття) [141, 12].

Автор підтримує С.А.Шмакова у виділенні таких головних рис більшості ігор:

- вільна розвиваюча діяльність;
- творчий дуже активний характер;
- емоційна піднесеність діяльності;
- наявність прямих чи непрямих правил [141, 51].

Ці риси характеризують гру та в той же час підкреслюють її сутність. Розглядаючи значення гри, Г.К.Селевко стверджує, що його неможливо вичерпати та оцінити розважально-рекреативними можливостями. “У тому й полягає її (гри) феномен: незважаючи на те, що гра є розвагою, вона здатна перерости у навчання, в творчість, у терапію, в модель типу людських стосунків та проявів у праці” [141, 51].

Розмаїття визначень сутності гри зумовлює існування різних підходів до класифікації ігор.

К.Гроос розподіляє всі ігри на дві великих групи в залежності від того, які прагнення виступають в них. Там, де виступають потяги "першого

порядку", йде розвиток сил організму дитини - це індивідуальні ігри, це своєрідне експериментування в формі ігор. В другий групі діють прагнення вищого порядку, - в них йде підготовка до існування не в біологічному, а в соціальному значенні - це ігри соціальні.

Е.Берн дає класифікацію ігор тільки на основі соціологічних факторів. Видатний психолог пропонує концепцію усвідомлення людьми своїх прихованих ігор та життєвих сценаріїв.

Л.Терлецька, аналізуючи дослідження видатних психологів, робить висновки щодо видів гри, виходячи з психологічно-вікової сторони. "В онтогенезі людини гра проходить певні стадії розвитку, від предметно-маніпулятивних та контактано-емоційних ігор малятства через рольові ігри та ігри з правилами дитячого віку до більш складних ігор підлітків та дорослих, які спрямовані на самопізнання, самоствердження та на програвання в уяві варіантів та перспектив власного самовизначення та особистісного розвитку" [159, 112].

Дослідження Н.Б.Сазонтєвої характеризуються історичним підходом щодо проблеми гри. Розповсюдження останнім часом у психології та інших галузях науки ігор автор пов'язує з тим фактом, що ігри є традиційними нормами вироблення та закріплення різних соціокультурних норм, перш за все в плані регламентації та побудови рольових та міжособистісних стосунків, й у цьому значенні стають адекватним засобом формування культури виходу з криз за допомогою рефлексії. Вже на рівні примітивного рівня розвитку людини ігри використовувалися як засоби подолання критичних ситуацій за рахунок іншої точки зору на саму ситуацію - символічної, ціннісної, орудійної чи рольової, чи, інакше кажучи, рефлексивного її переусвідомлення. Надалі ритуали та обряди перестають відігравати головну роль у житті суспільства, частина їх функцій передається мистецтву (перш за все етично-ціннісній), частина - соціальному праву (яке встановлює форми організованості). В іграх з'являються два основних різновиди: ігри-вистави та спортивні ігри, в яких відпрацьовуються норми

поведінки й взаємовідносин в умовах жорсткої регламентації чи, навпаки, свободи. Складаються дві наукових орієнтації, які розглядають ігри як феномен культури, в якому людина набуває свободу, з одного боку, та культури масок, маріонеток, побудованої згідно з жорсткими законами ієрархії, - з іншого боку.

Кожна з виділених орієнтацій знаходить своє підтвердження в різних філософсько-етнічних системах: романтизмі (Ф.Шиллер, Ф.Ніцше, Г.Гессе) та американській соціології (Мід, Е.Берн). Перші вважали ігри за вищий прояв життя, який надає свободу над регламентованим існуванням. Інші, навпаки, саме життя інтерпретують як різного роду ігри, які будуються згідно з тою чи іншою системою правил.

"У наш час ігри набувають статус природничо-наукового засобу формування культури взаємовідношень та рефлексії. В психологічній практиці отримали найширше розповсюдження такі групи ігор: тренінгові чи психотерапевтичні, соціально-інноваційні чи організаційно-діяльнісні, культурно-інтелектуальні ігри різного роду" [137, 11].

Здійснивши короткий огляд історії ігор автор визначає природу гри незалежно від її форми та функціонального місця в культурі:

- 1) Гра є умовність, яка може виявлятися по-різному: як умовність змагання та як умовність вистави (роль, лялька, знак, позначення).
- 2) Функціонування гри як самостійного явища забезпечено системою правил, які в основному визначають норми (порядок) взаємовідносин учасників.
- 3) Гра як самостійне явище культури займає в ній певне місце, має особливі механізми вибудовування.
- 4) Сутність гри - в апробації, закріпленні, виявленні деяких норм стосунків між людьми (як соціальних, так і особистісних) та встановлення гнучких переходів між ними.

Автор вважає, що звернення до гри як до об'єкту та методу дослідження припускає побудову її як моделі деяких життєвих процесів, виявлення системи правил, визначення її місця в культурі, соціумі, виявлення

того пласту взаємовідносин, який в ній закріплюється. Практичне використання ігрового методу відповідає сучасній соціокультурній ситуації та має ряд значних переваг, тому що імітує цілісні процеси в їх розвитку та динаміці. Важливою позитивною якістю ігор є те, що вони виявляються самостійними явищами культури та не потребують проробки штучної мотивації, вимагаючи взаємної активності від експериментатора та гравців, дозволяють вирішити давню етичну проблему класичного експерименту, що ми даємо дослідженому. Іншою перевагою є те, що ігри мають давню традицію регламентації й творчого перетворення соціальних взаємовідносин в ціннісно-етичному та функціонально-рольовому планах.

На основі узагальнення різних спроб класифікацій гри за видами й етапами розвитку дитини Г.О.Нодія виділяє три основні шаблі в еволюції гри:

- маніпуляційні (або соціальні) ігри;
- рольові (або соціальні) ігри;
- ігри "за правилами".

Гру можна розглядати як соціальну активність або як аспект пізнання. Перший підхід досліджує кількісну характеристику соціальної гри дітей - ступінь взаємодії з іншими дітьми під час гри - як показник соціальної компетенції. У межах другого підходу розглядається пізнавальна гра або форма гри, яка виявляє або підвищує пізнавальний розвиток дітей.

Американський психолог Діана І. Папалія визначає такі види соціальної та несоціальної гри дитинства:

- "незайнята" поведінка (дитина явно не грає, але займає себе спостереженням за тим, що виявляється цікавим);
- поведінка глядача (дитина проводить більшість часу, спостерігаючи за тим, як грають інші діти);
- самотня незалежна гра (дитина грає сама й незалежно);
- паралельна гра (дитина грає незалежно, але діяльність, яку вона обирає, звичайно приводить її до інших дітей);

- "асоціативна" гра (дитина грає з іншими дітьми);
- гра "співробітництва" або організована додаткова гра (дитина грає в групі, яка організована з метою створення якогось матеріального продукта чи досягнення якоїсь змагальної мети, чи драматизації ситуацій дорослого чи групового життя, чи проведення формальних ігор.

Автор виділяє такі види пізнавальних ігор:

- "функціональна" гра (сенсомоторна гра): будь-який простий, м'язевий рух, що повторюється, з або без предметів, такий як катання м'яча або штовхання іграшки;
- "конструктивна" гра: маніпуляція з предметами з метою побудови чи створення чогось;
- драматична гра ("удавальна" гра): заміщення уявної ситуації, щоб задовольнити особисті бажання та потреби дитини. "Удавання" себе кимось або чимось (лікарем, нянею, суперменом) починається з досить простої діяльності, але продовжується, все більше розвиваючи розроблені сюжети.
- ігри з правилами: будь-яка діяльність з правилами, структурою, метою (як перемога, наприклад); прийняття раніше встановлених правил та дотримувannya їх [218, 239].

Діана І.Папалія робить висновок, що гра - це і соціальна, і пізнавальна діяльність. Зміни, які проходять в різних видах ігор, відображають розвиток дітей. Через гру діти тренують свої фізичні можливості, зростають пізнавально та вчаться, як взаємодіяти з іншими людьми.

Швейцарський психолог Джин Піджет визначає пізнавальний розвиток як зміни у розумових процесах, які відображаються в зростаючій здатності набувати та використовувати знання. А пізнавальна гра, на його думку, це форма гри, яка виявляє та підвищує пізнавальний розвиток дітей [218, 623].

Цікаво розглядає історію ігор та їх використання в сучасному житті кандидат технічних наук Ю.В.Геронімус. Ігри розглядаються з єдиної точки

зору - як своєрідні експерименти зі своєрідними моделями. Якщо ми прослідкуємо за дослідженнями автора, то виділимо такі групи ігор:

1) дитячі ігри:

- маніпуляційні ігри;
- рольові індивідуальні ігри;
- рольові колективні ігри;

2) ігри дорослих:

- професійні рольові ігри;
- салонні ігри;
- спортивні ігри;
- військові ігри;
- ділові ігри;
- навчальні ігри;
- імітаційні ігри;
- телеігри.

Розгляд різних класифікацій гри дозволяє констатувати відсутність єдності у визначенні показників, критеріїв створення класифікації.

Поняття класифікація (від лат. classis - розряд і ...фікація) означає розподіл предметів за спільними ознаками з утворенням певної системи класів даної сукупності предметів [148, 331]. Класифікація ігор, тоді, це розподіл ігор за спільними ознаками з утворенням певної системи ігор. Система ігор - це сукупність ігор, пов'язаних спільною функцією. Створення такої системи можливе за умови глибокого усвідомлення сутності гри, в той же час, маючи чітку класифікацію ігор, ми наблизимося до більш чіткого розуміння сутності поняття "гра".

Виходячи з того, що кожна класифікація завжди є умовною і створюється для полегшення дослідження того чи іншого явища, ми вважаємо, що найбільш повною буде та класифікація, яка охоплює різноманітні якості цього багатогранного явища.

На наш погляд, класифікуючи ігри, варто передбачити їх за віком, за метою, за призначенням, за засобами проведення, за кількістю учасників, за часом підготовки учасників, за ступенем керівництва, за часом проведення.

Вважаємо, що стосовно класифікації ігор, що можуть бути використані у навчанні, цих критеріїв достатньо, оскільки вона дає відповіді на запитання: з ким, де, для чого, скільки і як можна провести гру.

Кожна з запропонованих груп ігор містить певну їх кількість, що значно поширює можливості використання цієї класифікації.

Аналіз різних підходів до визначення сутності гри, її ролі та місця в житті людини дозволив визначити ряд критеріїв, що сприяли створенню запропонованої класифікації ігор.

Визначивши, що гра може бути методом навчання, вважаємо за необхідне зробити аналіз сутності дидактичної гри. У даному випадку загальна класифікація ігор створена з метою створення класифікації дидактичних ігор.



Рис.1.3. Схема загальної класифікації ігор.

1.2. Сутність дидактичної гри

Переоцінити значення гри в житті дитини важко, а уявити дитинство без гри неможливо. М.Г.Стельмахович писав, що у дитячому середовищі побутують вироблені народною педагогікою розумові ігри, які сприяють розумовому розвитку дітей, підвищенню емоційного тону. У іграх та у фольклорі, взагалі, відображалися цілі, завдання і засоби народної педагогіки. Веселі ігри і забави, які винайшов народ, виховували спритність і витривалість, винахідливість і товариську взаємодопомогу.

“Людина – створювач, творець. У діяльності розкриваються та формуються розумові здібності особистості, творча уява, емоційно-естетичне ставлення до оточуючого, світогляд та ідеали особистості” [77, 53]. Основними критеріями та показниками суспільної цінності конкретної особистості є вчинки, трудова та суспільна діяльність.

У процесі будь-якої діяльності особистість керується певними мотивами та метою. Мотив – це внутрішнє спонукання людини до діяльності. Мотиви можуть формуватися під впливом почуттів, потреб, знань, які змушують проявляти вольові зусилля та досягати мети. Мета – це об’єкт, на який спрямована діяльність людини.

Основна мета навчання, за С.П.Рубінштейном, - підготовка до майбутньої самостійної трудової діяльності; основний спосіб – засвоєння узагальнених результатів того, що створено попередньою працею людства; засвоюючи підсумки минулої суспільної праці, людина готується до власної трудової діяльності.

Підготовка до майбутньої трудової діяльності – це лише одна характеристика системи навчання. З огляду на те, що дитина на будь-якому етапі вікового розвитку живе своїм повноцінним життям, а не лише готується до нього, ми розуміємо, що від того, як буде організована будь-яка діяльність дитини, учня, багато в чому залежить те, як і наскільки особистість зможе реалізувати себе, своє “Я”.

Навчання розглядається як спільний процес, учіння й научіння, який включає і вчителя, і учня, передбачає їх взаємодію. Але в дійсності не все, чому вчиться людина, вона набуває в результаті учіння – навчання чи навчального процесу як особливої діяльності, спрямованої на оволодіння певними знаннями й уміннями як на її пряму мету. С.П.Рубінштейн доводить, що існує два види учіння, чи два способи научіння, та два види діяльності, в результаті яких людина набуває нові знання й уміння. Один з них спеціально спрямований на оволодіння цими знаннями й уміннями як на свою пряму мету. . Цей процес учіння протікає не стихійно. “ Учіння є стороною суцільного процесу навчання – двостороннього процесу передачі й засвоєння знань. Воно здійснюється під керівництвом вчителя й націлене на розвиток творчих можливостей учня” [133, 495]. Інший приводить до оволодіння цими знаннями й уміннями, здійснюючи інші цілі. Учіння в останньому випадку – не самостійна діяльність, а процес, який здійснюється як компонент і результат іншої діяльності. Навчання, доведене до завершальних результатів, звичайно здійснюється обома способами, в тому чи іншому співвідношенні.

Яким би великим не було значення спеціально виділеної навчальної діяльності для оволодіння знаннями й уміннями як технічними компонентами тої чи іншої життєвої, професійної діяльності, справжньої майстерності, завершального навчання певній діяльності, людина досягає не просто навчаючись, а на основі попереднього навчання, здійснюючи цю діяльність. С.П.Рубінштейн акцентує увагу на тому, що дія, виконана як навчальна, з метою навчитися, тобто оволодіти способом виконання даної дії, та зовні та ж дія, виконана не в навчальному, а в діловому плані, з метою отримати певний результат, це психологічно різні дії. В першому випадку суб’єкт зосереджений головним чином на способах її виконання, на її схемі, в іншому – на результаті; в останньому випадку необхідно враховувати додаткові обставини, не суттєві чи не настільки суттєві в першому; різна в обох випадках міра відповідальності та в зв’язку з цим загальна установка

особистості. В порівнянні з навчальною дією, метою якої є лише оволодіння способами її виконання, дія, мета якої – предметний результат, пред'являє додаткові вимоги до її суб'єкта, й виконання її, не ставлячи за мету навчитися, дає в цьому відношенні додатковий ефект. В свою чергу навчальна дія теж має свої переваги. “Правильно визначити, коли і як повинен бути використаний кожний з цих способів навчання, - одна з суттєвих, ще недостатньо усвідомлених й розроблених проблем дидактики й методики” [133, 496].

Отже, такий процес навчання, при якому навчання стає результатом діяльності, але не є її метою, може бути дуже ефективним. Враховуючи особливості гри, досягти цього ми можемо, використовуючи на заняттях дидактичні ігри.

Підкреслюючи велике значення навчальних дидактичних ігор, дослідники, педагоги по-різному визначають їх сутність та місце в навчальному процесі. Варто наголосити на відсутності єдності щодо використання самого терміна, визначення місця гри у дидактиці, а також її структури.

М.Г.Стельмахович, розкриваючи сутність народної гри, відносить її до методу виховання та навчання. “Серед усіх виховних методів народна педагогіка на перше місце поставила ті, які формують суспільну поведінку дитини, тобто все те, що сприяє нагромадженню практичного життєвого досвіду дитини” [152, 63]. До цієї групи методів належать, за словами М.Г.Стельмаховича, сам уклад життя та діяльність дітей, вправи і привчання, неухильне додержання правильного режиму праці та відпочинку, виконання різних доручень і обов'язків, дитячі ігри та забави. Автор вважає, що серед методів формування суспільної поведінки дітей у народній педагогіці особлива роль належить дитячій грі. “Дитяча гра – один з основних видів діяльності дітей, спрямований на практичне пізнання навколишніх предметів і явищ через відтворення дій та взаємин дорослих” [152, 67].

“Те, що в звичайній, неігровій ситуації для дитини нудне, неприємне і втомливе, у грі, завдяки її емоційній привабливості, долається успішно і легко” [152, 69]. М.Г.Стельмахович вважає, що розумно організована гра є дійовим методом формування таких рис особистості, як дисциплінованість, кмітливість, сміливість, витривалість, винахідливість, спритність, рішучість, наполегливість, організованість, стриманість. Крім того, гра вчить напружувати зусилля, керувати собою, бути точним, додержуватися правил поведінки, діяти в колективі. Ігри, що відображають працю дорослих, сприяють трудовому вихованню дітей.

М.Г.Стельмахович умовно поділяє методи в народній дидактиці на чотири групи: наочні, словесні, практичні та ігрові. В той же час, автор відносить гру до методів, які стимулюють навчання. Аналізуючи значення гри у народній дидактиці, М.Г.Стельмахович підкреслює, що ігри розвивають допитливість, кмітливість, сприяють сенсорному вихованню, вселяють життєвий оптимізм й будять емоційну снагу. Отже, визначаючи велику роль гри у народній педагогіці, автор відносить її до методів виховання, і до методів навчання.

А.О.Деркач та С.Ф.Щербак називають гру, яка використовується в навчальному процесі, як завдання, яке вміщує навчальне завдання (проблему, проблемну ситуацію), вирішення якого забезпечить досягнення певної навчальної мети, навчальною [39, 4]. Навчальна гра, на думку авторів, націлена на засвоєння й використання конкретних знань, умінь та навичок, є засобом навчання, основний педагогічний зміст та призначення якого – навчити діяти. “Навчальна гра є засобом цілеспрямованого керівництва викладачем розумовою діяльністю учнів, а також засобом формування таких пізнавальних структур, які забезпечують її учасникам можливість самостійно регулювати свою розумову діяльність” [39, 5].

А.О.Деркач та С.Ф.Щербак доводять, що студенти проявляють до ігор підвищену зацікавленість, оскільки в ході гри створюються умови, які сприяють мимовільному засвоєнню матеріалу, що вивчається, розвитку їх творчих здібностей і активності. Крім того, незвичайність проведення занять

з використанням гри, нешаблонний, нестандартний характер їх організації сприяє підтримці інтересу до навчальної дисципліни.

Дидактична гра належить одночасно до двох сфер людської діяльності – гри й навчання. В.Г.Семенов відносить дидактичну гру в системі ігрової діяльності до “інструментальних “ігор (поряд з дослідницькими та організаційно-діяльнісними).“ Вона включає в себе продуктивний компонент – навчання і служить засобом (“інструментом”) для розв’язання його завдань. Оскільки ж виділення й усвідомлення системи ігрових і навчальних завдань можливе лише за наявності фіксованих правил гри, то дидактична гра належить до класу ігор за правилами. Проте для деяких дидактичних ігор обов’язковим є дотримання лише частини правил, бо вони (ігри) передбачають більш або менш виражені елементи рольової поведінки”[142, 92].

В.Г.Семенов трактує дидактичну гру як форму навчання, де засвоєння учнями змісту освіти під керівництвом учителя опосередковано їх ігровою взаємодією, що регулюється певними встановленими правилами гри, порядком і режимом. Природно, що в структурі дидактичної гри мають бути представлені як відносно самостійні елементи обидва названі види діяльності – гра і навчання. В.Г.Семенов називає третім основним елементом структури дидактичної гри – ігрову модель, на основі якої тільки й може здійснюватися реальна ігрова взаємодія учнів між собою та з педагогом у процесі гри. Оскільки автор вважає ігрову модель тією ланкою, що поєднує автора дидактичної гри та її учасників, правомірно розглядати її з двох позицій. З одного боку, це форма втілення авторського задуму. Ігрова модель відображає наукові висновки про закономірності ігрової діяльності й навчання, про педагогічні умови ефективного застосування даної моделі під час засвоєння певної частини змісту освіти, про характер взаємодії учнів і вчителя в ході гри й навчання. Тому з точки зору проектувальної діяльності педагога ігрова модель є результатом цієї діяльності, що В.Г.Семенов відображає у схемі: автор → аналіз цілей і завдань навчання →

співвідношення змісту й закономірностей навчання та гри → проектування → ігрова модель. З другого боку, в реальному ході дидактичної гри її модель стає вже вихідним елементом структури діяльності учасників, проектом здійснення цієї діяльності. Вона є ядром, стрижнем, який організує дидактичну гру, що автор відображає на схемі: суб'єкт дидактичної гри → ігрова модель → навчальна ігрова діяльність → співвідношення цілей і завдань ігрової діяльності й навчання → виділення й досягнення цілей навчання [142, 95].

Ігрова модель, за В.Г.Семеновим, складається з певних компонентів: конкретний зміст освіти, дидактичний матеріал, ігровий кодекс (система правил та ігрових приписів), ігровий матеріал (жетони, фішки, ігрові дошки, рулетка, опис правил, ролей, сюжету тощо). Ігровий кодекс та ігровий матеріал цілком підпорядковані змісту освіти, що засвоюється в процесі гри, і зумовлені його складом і специфікою.

На наш погляд, розглядаючи компоненти гри, варто визначити тільки ті з них, які мають особливе значення для її підготовки та проведення, не переважуючи її аспектами, що мають загальнопедагогічний характер.

З огляду на це, для використання дидактичної гри має значення встановлення співвідношень цілей та завдань дидактичної гри з метою навчання (конкретного заняття або окремого його етапу), визначення суб'єктів гри (керівник, вік та кількість учасників), ігровий кодекс (час підготовки, проведення, засоби проведення, правила гри тощо). Це означає, що, з одного боку, кожна дидактична гра повинна передбачати наявність всіх перелічених аспектів, а, з іншого, важливість кожного з них спрямовує на визначення спеціальних видів ігор у межах кожного з аспектів.

О.Я.Савченко вважає дидактичні ігри різновидом ігор за правилами, відомі системи яких у світовій педагогіці вперше розробили для дошкільного виховання Ф.Фребель і М.Монтессорі, а для початкового навчання – О.Декролі [136, 215]. О.Я.Савченко виділяє такі компоненти в структурі розгорнутої ігрової діяльності, як спонукальний (потреби, мотиви, інтереси,

прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі); орієнтувальний (вибір засобів і способів ігрової діяльності); виконавський (дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету); контрольно-оцінний (корекція і стимулювання активності ігрової діяльності).

У дитячих іграх вільна ігрова діяльність виступає переважно як самоціль. У дидактичних іграх, створених педагогікою (в тому числі й народною), ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується для навчальних цілей.

М.Д.Касьяненко, підкреслюючи дидактичні можливості гри, виділяє такі її особливості , як виду діяльності:

- 1) у грі реалізуються мотиви й інтереси учасників (виграти та пізнати, навчитись діяти);
- 2) дії виконуються відповідно до певних правил і норм поведінки;
- 3) чітко виділено операції, дії, їх послідовність;
- 4) включено соціальне, особистісне, групове під час гри, що спрямоване на гуманні відносини.

“Тому в педагогічному аспекті гра може бути використана для засвоєння учнями певних умінь і навичок досвіду творчої діяльності, гуманних міжособистісних і міжгрупових відносин. У грі використовують певні засоби, здійснюють оцінку дій учасників, контроль за виконанням правил. У школі чи вузі гра повинна гармонійно поєднуватися із пізнавальною і трудовою діяльністю, з навчанням і вихованням” [62, 206].

Дидактичну гру можна вивчати з різних позицій. В.Г.Семенов виділяє такі аспекти, як психологічний (гра, як особливий тип регуляції поведінки особистості); системний (гра як складно-організована система людської діяльності, що виникає внаслідок зближення і взаємодії гри і навчання); нормативний (гра як нормативна модель, яка диктує норми ігрової); дидактичний (гра розглядається з позицій навчання) [143, 61].

Дидактична гра як система людської діяльності передбачає взаємопроникнення (за Б.Г.Ананьєвим – конвергенцію) ігрової діяльності і

навчання, здійснюване на рівні кожного навчально-ігрового циклу. Конвергенція виявляється в тому, що ігрове завдання обов'язково включає в себе як необхідний компонент навчальне завдання.

Дидактична гра сприяє самостійній розумовій роботі. Інтерес до неї стимулює на пошук нових шляхів і можливостей для вирішення поставлених завдань. Дидактична гра визначається, як активна навчальна діяльність по імітаційному моделюванню систем, явищ, процесів, а також майбутньої професійної діяльності [117, 22]. У терміні “дидактична гра” підкреслюється педагогічна спрямованість, відображається різноманітність її використання в процесі навчання. П.І.Підкасистий вважає “технологію” дидактичної гри конкретною “технологією” проблемного навчання. При цьому гра володіє однією важливою якістю: ігрова проблемна ситуація виникає ніби мимовільно, вона визначена правилами й умовами протікання самої гри, що, в свою чергу, сприяє виникненню нових проблем. “Технологія дидактичної гри відображає діяльність учасників гри по пошуку, обробці й засвоєнню навчальної інформації для прийняття рішень у проблемній ситуації. Вона включає в себе детальний опис правил і умов гри у вигляді початкової інформації та спрямовує гру по циклу навчання” [117, 25]. Під циклом дидактичної гри П.І.Підкасистий розуміє безперервну послідовність навчальних дій у процесі вирішення завдань. Він умовно виділяє в цьому процесі такі етапи, як підготовка до практичних занять, постановка головного завдання, побудова імітаційної моделі об'єкта, вирішення завдання на її основі, перевірка, корекція, реалізація прийнятого рішення, оцінка його результатів, аналіз отриманих підсумків та синтез з існуючим досвідом, зворотній зв'язок по замкненому технологічному циклу. Визначення автором цих етапів має велике значення для створення технологічної карти гри.

Використання дидактичних ігор робить процес навчання цікавим, створює бадьорий творчий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв'язується те чи інше розумове завдання, підтримують і посилюють інтерес до навчального

предмета. “Гра – незамінний важіль розумового розвитку дитини”, - вважає П.Щербань, наголошуючи, що “сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, вбачає в них можливість ефективної взаємодії педагога й учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, непідробної цікавості” [181, 18]. Дидактична гра на уроці – не самоціль, а засіб навчання й виховання. Сам термін “дидактична гра” підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. П.М. Щербань так визначає дидактичну гру – “це практична групова вправа з виробленням оптимальних рішень, застосуванням методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальні обставини. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяті на себе роль” [181, 19]. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості, що допомагає успішному виконанню ролі (знання, вміння, навички).

На наш погляд, наведене визначення має ряд неточностей. На думку автора, гра – це вправа. Вправа ж – це один з практичних методів навчання, отже, подальше “вправа із застосуванням методів і прийомів” у визначенні сутності даного поняття вважаємо недоречним.

До активних методів навчання відносить дидактичну гру І.М.Носаченко. Дидактичні ігри в навчальному процесі представлені різноманітністю форм, підходів до їх класифікації та методики використання, а також різним змістом самих навчальних дисциплін.

Думається, що визначення методу навчання як активного входить у певне протиріччя з визначенням місця і ролі методу навчання у навчальному процесі. Призначення методу навчання полягає в тому, щоб стимулювати мисленеву діяльність особистості, сприяти розвитку пізнавального інтересу. Важливим завданням викладача є такий відбір методів, адекватних меті кожного конкретного заняття на різних етапах його проведення, які максимально виконують своє призначення і цим зумовлюють ефективність навчання. Якщо прийняти те, що існують активні методи навчання, логічно

передбачити, що повинні існувати також і методи пасивні. З огляду на призначення методу навчання, його місце і роль у навчальному процесі, це є неприйнятним. Активність методу полягає не у його сутності, вона залежить від того, наскільки вірно його обрав викладач і наскільки майстерно використав у кожному конкретному випадку.

Г.О.Ляпіна дає визначення гри як своєрідного відходу від дійсності і відмічає, що її ядром є імітаційні елементи, в яких поєднується реальна дійсність з уявною ситуацією (дослідження впливу гри на активізацію розумової діяльності учнів).

М.Вайсбурд та Р.Аппатова відмічають, що навчальна гра має таку ж саму структуру, як і будь-яка інша навчальна діяльність, тобто вона включає в себе мету, засоби, процес гри і результат. Вона переслідує дві мети - ігрову і навчальну, тобто, з одного боку, - це засіб ігрового моделювання оточуючої дійсності, а з другого – методичний прийом навчання.

Можна погодитися, що гра може бути засобом моделювання дійсності, але, на наш погляд, не варто звужувати її значення тільки до рівня методичного прийому. До того ж у даному випадку необхідно визначити прийомом якого з методів навчання може бути гра.

С.М.Тюнникова вважає, що дидактична гра – це не метод, а форма організації навчального процесу, яка, з одного боку, є ігровою дією і задовольняє ігрові потреби учнів, а з другого – навчально-пізнавальною діяльністю, орієнтованою на вирішення навчальної проблеми, успішне засвоєння матеріалу з тієї чи іншої дисципліни.

Г.К.Селевко вважає гру методом навчання, передачею досвіду старших поколінь молодшим. Досить широку групу методів та прийомів організації педагогічного процесу в ігровій формі автор називає педагогічними іграми. “Педагогічна гра володіє суттєвою ознакою – чітко поставленою метою навчання та відповідним їй педагогічним результатом, які можуть бути обґрунтовані, виділені у явному виді та характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю” [141, 51].

Відомо, що дидактична гра – найбільш високий узагальнюючий вид методів навчання. Істотною рисою дидактичної гри, висновує І.М.Носаченко, є двоплановий характер діяльності учнів на уроці. З одного боку, учні поставлені в умовну ситуацію, а з другого – залишаються в рамках реального навчального процесу і реалізують реальні загальнонавчальні уміння, педагогічні завдання становлять основну мотивацію дидактичної гри; а досягнення ігрової мети (успішне виконання ролі, прийняття правильних ігрових рішень, одержання максимальної кількості балів) є другорядними. Дидактичні ігри сприяють активізації розумової діяльності учнів, роблять навчальний процес більш емоційним і радісним, викликають в учнів інтерес до проблем, що розглядаються. “Однак ігри, які несуть в собі значний емоційний заряд, треба використовувати, дотримуючись міри, щоб не викликати перевантаження учнів” [105, 72]. Дидактична гра у більшості випадків має груповий характер. Колективна діяльність студентів на “ігрових” заняттях передбачає зміни у функціях та ролі викладача: не тільки він впливає на тих, хто навчається, але й вони впливають на викладача.

Вплив викладача на студентів ми розглядаємо у декількох напрямках. По-перше, викладач, використовуючи дидактичну гру, змінює діяльність студентів, які зосереджені, головним чином, не на способі виконання дії, а на досягненні певного результату. В той же час вони засвоюють спосіб виконання дії, не замислюючись над цим. Процес навчання стає цікавішим та ефективнішим. По-друге, викладач впливає на особистість студентів, їх психологічні та особистісні якості. У них розвивається впевненість у собі, відповідальність, кмітливість, увага, пам'ять. По-третє, колективна, сумісна ігрова діяльність має певний вплив на стосунки у групі, виховуючи взаємодопомогу, взаємопідтримку, взаєморозуміння між її членами.

Вплив студентів на викладача може різнитися в залежності від ступеню його участі в ігровій діяльності. Беручи безпосередньо участь у дидактичній грі, викладач відчуває її емоційний вплив та краще розуміє дії, думки, труднощі студентів. Коли викладач спостерігає за грою як організатор чи

керівник, студенти допомагають йому проаналізувати їх особливості та здійснити індивідуальний та диференційний підхід до студентів у подальшій діяльності.

Безпосередня участь викладача у грі змінює організаторську чи керівну його функцію на роль учасника. Учні в той же час можуть стати організаторами чи керівниками. Така зміна розвиває в учнів організаторські здібності, дисциплінованість, відповідальність, впевненість, допомагає краще зрозуміти позицію викладача. Викладач, в свою чергу, краще відчуває потреби учнів. Зміни у функціях та ролях покращує взаємовідносини викладача та студентів, як учасників процесу навчання.

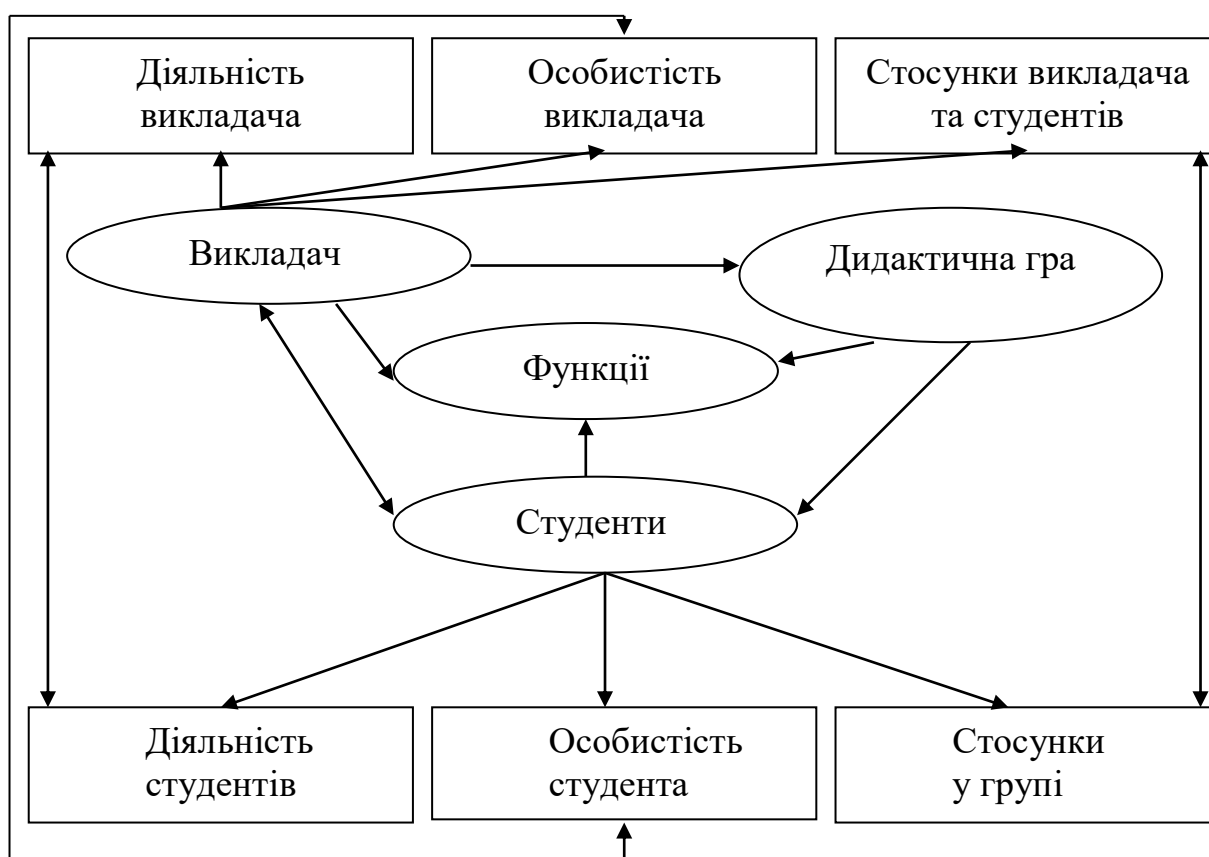


Рис. 1.4. Схема впливу дидактичної гри на її учасників.

“Цінним є те, що діяльність учнів в умовах ігрових методів навчання подібна до структури їх майбутньої професійної діяльності, де також має

місце робота на кінцевий результат, розподіл та кооперація праці. Це, в свою чергу, створює обстановку умовної практики, зближує навчальну й майбутню професійну діяльність” [105, 74].

Про навчальні можливості гри відомо давно. Багато видатних педагогів звертали увагу на ефективність використання ігор в процесі навчання. В грі проявляються особливо повно й іноді непередбачено здібності людини.

Цікаво розглядає гру М.Ф. Стронін. “ Гра – це особливо організоване заняття, яке потребує напруження емоційних та розумових сил. Гра завжди передбачає прийняття рішення – як учинити, що сказати, як виграти? Бажання вирішити ці питання загострює розумову діяльність гравців” [154, 3]. Про багаті навчальні можливості гри учні не замислюються. Для них гра перш за все – захоплююче заняття. Вона під силу навіть слабким учням. “ Почуття рівності, атмосфера захоплення й радості, відчуття посиленості завдань – все це надає можливості учням подолати сором’язливість та благотворно виявляється в результатах навчання. Непомітно засвоюється матеріал, а разом з цим виникає почуття задоволення” [154, 3].

М.Ф.Стронін розглядає гру на заняттях з іноземної мови, як ситуативно-варіативну вправу, де створюється можливість для багаторазового повторення мовленнєвого зразка в умовах, максимально наближених до реального мовленнєвого спілкування з властивими йому ознаками – емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовленнєвого впливу. Фактично автор наголошує на значимості комунікативної функції гри.

М.Д. Касьяненко дає загальне визначення: “Ігрове навчання – високоорганізована діяльність учнів, в якій гармонійно поєднуються пізнавальна, трудова та ігрова діяльність і спілкування з метою вирішення навчально-виховних завдань” [62, 208]. М.Д.Касьяненко підкреслює, що навчальні і навчально-ділові ігри спрямовані, з одного боку, на оволодіння певними розумовими діями, стратегією і тактикою поведінки, а з другого – на вирішення теоретичних проблем у певній галузі знань. М.Д.Касьяненко

розглядає, поряд з навчальними й навчально-педагогічними іграми, педагогічні ігри, які спрямовані на оволодіння нормами поведінки, формування умінь аналізувати соціальні явища і ситуації, приймати рішення в описаних умовах, розробляти способи поведінки в нестандартних ситуаціях.

Аналізуючи різні підходи до визначення сутності дидактичної гри та її характеристик, Т.П.Устенкова наголошує на таких основних аспектах гри:

- 1) це діяльність;
- 2) це мотивованість;
- 3) індивідуалізована діяльність, особиста;
- 4) навчання та виховання в колективі й через колектив;
- 5) розвиток психічних функцій та здібностей;
- 6) “учіння з захопленням” [166, 30].

Отже, значення дидактичних ігор в навчально-виховному процесі різнобічне. Ігри формують інтерес до предмету, забезпечують посиленість вивчення програмного матеріалу, активізують розумову діяльність, розвивають спостережливість, уяву, впливають на міжособистісні стосунки вчителя й учнів, зближують навчальну й майбутню професійну діяльність.

Хоча навчання - серйозна праця, це не виключає внесення в нього гри, зокрема у вигляді використання дидактичних ігор. Дослідники, педагоги, методисти по-різному визначають гру та знаходять їй різні місця у навчально-виховному процесі. Гра визначається і як метод, і як форма, і як засіб, і як прийом навчання. Таким чином, автор акцентує увагу на багатофункціональному характері дидактичної гри.

Не існує єдності й щодо термінів “педагогічна гра”, “навчальна гра”, “дидактична гра”, “пізнавальна гра”. В певному сенсі ці назви є синонімічними. В широкому розумінні всі ігри, в які людина грає з дитинства, є *навчальними*, тому що з їх допомогою можна навчити дитину чи дорослу людину тим чи іншим аспектам. Будь-яка гра, в яку людина грає

протягом життя, є, в певному розумінні, *пізнавальною*, тому що людина під час гри пізнає світ, життя або його конкретні аспекти.

Говорячи про ігри у педагогічному процесі, ми вкладаємо у ці поняття більш конкретний зміст. Гру яка використовується у педагогічному процесі як системі, доречно називати загальним поняттям “*педагогічна гра*” або “*навчально-педагогічна гра*”. Використовуючи *навчально-педагогічну* гру, ми спрямовуємо зусилля не тільки на засвоєння змісту навчальної дисципліни, але й на формування понять про певні норми поведінки.

Навчальна гра передбачає розв’язання навчальних завдань, всі інші її функції, не пов’язані безпосередньо з навчанням, залишаються на другому плані. Оскільки процес навчання має двосторонній характер, гра має певне значення як для процесу наочіння (*дидактична гра*) так і для процесу учіння (*пізнавальна гра*).

Тобто, дидактична гра – це навчальна гра, яка застосовується у процесі навчання, виконує певні навчальні функції, має певну навчальну мету і завдання.

Отже, при своїй певній синонімічності ці поняття визначають конкретне місце кожної з цих ігор у процесі навчання. При цьому необхідно наголосити на тому, що вони тісно пов’язані між собою. Використовуючи будь-яку з цих ігор, викладач реалізує всі функції гри, хоча ієрархічний ряд їх буде різним.

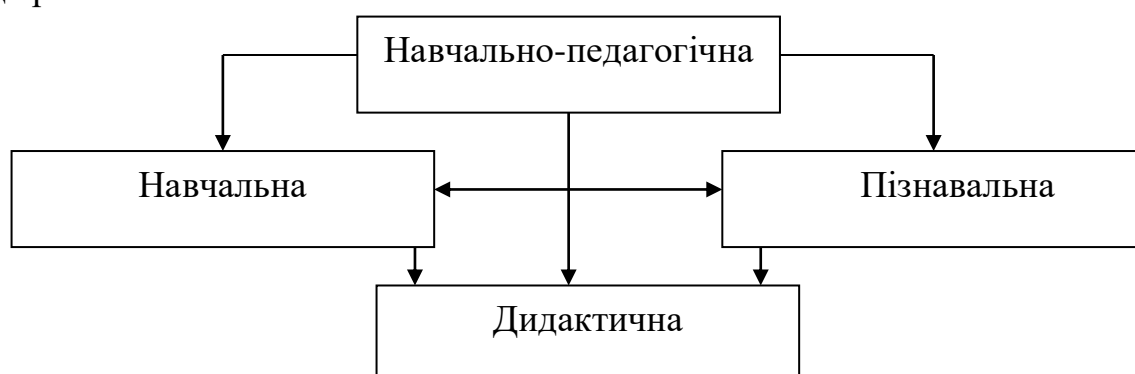


Рис. 1.5. Схема співвідношення різних видів гри у процесі навчання.

Таким чином, дидактична гра, що використовується на навчальному занятті з певною метою, може бути як навчально-педагогічною, так і навчальною та пізнавальною. У нашій подальшій роботі ми використовуємо поняття “дидактична гра”, вважаючи, що воно найточніше відповідає меті дослідження.

Немає сумніву, що розгляд сутності дидактичної гри різними авторами з різних позицій, з одного боку, рухає розвиток уявлень про поняття “гра” вперед, його сутність аналізується з різних боків; з іншого – така багатоплановість перешкоджає формуванню єдиного підходу до сутності дидактичної гри.

Ми поділяємо думку тих дослідників, які вважають дидактичну гру важливим методом навчання, оскільки дидактична гра є способом досягнення певної дидактичної мети (повторення раніше вивченого матеріалу, засвоєння нового матеріалу, закріплення засвоєного матеріалу, формування умінь практичного застосування знань). З огляду на те, що метод навчання розглядається як спосіб організації сумісної діяльності викладача і студентів, спрямованої на досягнення навчальної мети, гру не варто розглядати як діяльність. Крім того, з трьох термінів щодо дидактичної гри – “ігровий метод”, “метод гри”, “гра як метод”, найбільш сприйнятливим вважаємо останній, в той час як перший можна використовувати, маючи на увазі систему ігор. Вибір методів навчання має велике значення для розвитку студентів. Розвивають і формують студента не стільки самі знання, стільки метод їх придбання. “Якщо сучасній людині не дається математика та природничі науки, то причиною, можливо, є не стільки зупинка в розвитку, скільки наша нездатність зрозуміти, як слід викладати ці предмети” [13, 383].

Розглядаючи гру серед методів навчання, ми не ставимо на меті перегляд існуючих їх класифікацій, тому знаходимо місце для гри серед існуючих методів, а саме, серед практичних методів навчання.

Має сенс віднести дидактичну гру до вправи. Під “вправою” звичайно розуміють повторення певних дій чи операцій з метою засвоєння знань, умінь та навичок. Але ці повторення здійснюються не механічно. Це система завдань, яка передбачає поступовий зріст творчої самостійності студентів. Дидактична гра, як вправа, потребує вирішення поставленого завдання на основі творчого підходу, тобто, дидактична гра є творчою вправою. Отже, дидактична гра – це творча вправа, яка використовується в навчально-виховному процесі, вміщує навчальне завдання та в створених штучно умовах, що відтворюють реальну обстановку, забезпечує досягнення певної навчальної мети. Творча особистість формується лише у творчій діяльності. Оскільки дидактична гра – це творча вправа, то вирішення її завдань – це творча діяльність. Оскільки ми маємо на меті не перегляд системи методів навчання, а лише визначення місця гри у їх переліку і вважаємо, що гра – це творча вправа, термін “метод гри” в такому розумінні проблеми здається також неприйнятним. Але у такому визначенні дидактична гра виступає як прийом методу “вправа”. Варто наголосити, що коли дидактична гра спрямована на досягнення навчальної мети заняття, вона виступає як один із окремих методів з групи практичних методів, коли ж вона спрямована на досягнення одного з завдань навчального заняття, її можна розглядати як один з прийомів методу “вправа”.

Складність визначення місця і ролі дидактичної гри у навчальному процесі зумовлена багатогранністю та багатофункціональністю досліджуваного явища. На наш погляд, розв’язання цієї проблеми потребує окремого теоретичного дослідження.

Дидактична гра, включена в перелік інших методів навчання, ми вважаємо, стане одним з ефективних шляхів активізації навчальної діяльності студентів. В цьому ствердженні ми виходимо з сутності її педагогічного, психологічного та фізіологічного аспектів. Педагогічний аспект цієї проблеми полягає в тому, що ефективність дидактичної гри залежатиме від педагога. Він достатньо знає студентів, їх рівень підготовки взагалі та з даної

теми зокрема. Він вирішує, чи може дати дидактична гра необхідного позитивного ефекту в даній групі, на даному етапі навчання з певної теми, з певної дисципліни. Психолого-фізіологічний аспект пов'язаний зі структурою мозку. Різні відділи головного мозку несуть специфічну функцію, але в структурі мозку не можна провести чітку межу між ними. Тому при поєднанні дій різних аналізаторів ми можемо досягти більш стійкого ефекту в процесі навчання.

Ми пов'язуємо навчання з емоціями. Всі живі істоти володіють здатністю чомусь навчатися та щось запам'ятовувати. Вони використовують свій досвід для вироблення наступних дій. Саме тут існує взаємозв'язок емоцій з навчанням. У людини події, які супроводжуються сильними емоціями, теж запам'ятовуються краще. Сприймання будь-якого фактора через емоції утворює складні рефлекторні дуги, які можуть бути дуже стійкими. Ефективність навчання пов'язана з емоційним сприйняттям. Гра може бути одним з прикладів цього процесу: тут поєднуються емоції та рухи.

Життєвий досвід може викликати в структурі мозку фізичні зміни, а вони, в свою чергу, можуть видозмінювати наступну поведінку. Іншими словами, на досвіді людина чомусь навчається. Справді, більшість психологів визначають навчання як відносно стійку зміну в поведінці, яка виникає в результаті досвіду. Навчання базується на запам'ятовуванні.

Для того, щоб успішно скористатися своєю пам'яттю, людина повинна зробити три речі: засвоїти якусь інформацію, зберегти її та, у випадку необхідності, відтворити. Якщо не вдається щось пригадати, то причиною тому може бути порушення будь-якого з цих трьох процесів.

Ми засвоюємо та запам'ятовуємо не прості окремі елементи інформації, ми конструємо систему знань, яка допомагає нам набувати, зберігати та використовувати великий запас окремих знань. Крім того, пам'ять – це активний процес; накопичені знання безперервно змінюються, перевіряються й переформовуються нашим мислячим мозком; тому властивості пам'яті виявити не так легко.

Пам'ять представлена декількома фазами. Одна з них надто нетривала, це безпосередня пам'ять, при якій інформація зберігається лише декілька секунд. Однак, деякі об'єкти, до яких ви поставилися з особливою увагою, з безпосередньої пам'яті можуть бути переведені в короткочасну. В короткочасній пам'яті інформація може зберігатися протягом декількох хвилин. Деякі об'єкти з короткочасної пам'яті переводяться в довгочасну, де вони можуть зберігатися годинами чи протягом усього життя.

Сприяє довгочасній пам'яті поєднання сенсорних та моторних факторів. До сенсорних факторів належать чутливі центри: зоровий та слуховий. До моторних – рухові : письмова мова та артикуляція мови. Отже, для довгострокового запам'ятовування треба підключити чотири центри, які забезпечують виконання дій, спрямованих на те, щоб послухати, записати, прочитати, розповісти.

Людська пам'ять та здатність мозку до перетворення інформації настільки екстраординарні, що жоден комп'ютер не може навіть наблизитися до відтворення їх складності. Отже, процес навчання тісно пов'язаний з пам'яттю людини.

Проблема полягає в тому, щоб забезпечити у процесі навчання такі умови, за яких всі процеси, необхідні для успішності його протікання, набудуть ефективності.

Усвідомленню ролі та місця дидактичної гри у навчальному процесі, наближенню до її сутності, сприяє класифікація дидактичних ігор.

Різні підходи до визначення дидактичних ігор зумовлюють існування різних основ їх класифікації.

М.Г.Стельмахович знаходить у народній педагогіці дві основні групи ігор. “Ігри першої групи виникають самі собою. У них діти наслідують функції дорослих, те, що в майбутньому стане для них серйозним обов'язком – трудовим, сімейним громадським. Друга група - це ігри спеціально вигадані для розваги” [152, 68]. На наш погляд, ігри першої групи можна назвати імітаційними, які у певному сенсі були прообразом сучасних ділових

ігор, ігри другої групи – розважальними. Такий розподіл ігор на групи вважаємо класифікацією ігор за метою. Автор наводить й інші види ігор з практики народної педагогіки:

- маніпуляційні ігри (розвиток орієнтаційного режиму дитини);
- предметні ігри (використання різноманітних предметів);
- рольові або творчі (розвиток самостійності дитини).

На наш погляд, такий розподіл ігор є класифікацією за засобами проведення гри.

О.Я.Савченко вважає, що у навчальному процесі ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи. Дидактичні ігри можуть:

- бути тільки в словесній формі;
- поєднувати слово й практичні дії;
- поєднувати слово й наочність;
- поєднувати слово і реальні предмети.

Автор класифікує ігри за джерелом знань, засобами проведення. Крім цього, О.Я.Савченко пропонує класифікацію за способом організації гри, розглядаючи сюжетно-рольові, ігри-вправи, ігри-драматизації, ігри-конструювання.

М.Д.Касьяненко розрізняє ігри за їх значенням в життєдіяльності людини та цілями, виділяючи:

- ігри –розваги (ігри для відпочинку, перебудови системи роботи);
- спортивні (розумові та фізичні);
- навчальні (відтворення змісту пізнавальної і трудової діяльності, що передбачається в майбутньому);
- ділові (відтворення змісту професійної діяльності й відносин, характерних для неї);
- педагогічні (відтворення ситуацій, що моделюють поведінку людей).

На наш погляд тут поєднуються два аспекти: класифікація ігор взагалі та дидактичних ігор. Крім того, не зовсім чітко визначена різниця між

навчальними та діловими іграми. М.Д.Касьяненко також розподіляє ігри за їх характером у процесі навчання, розрізняючи:

- моногру (самогру, гру з уявними суперниками, програвання можливих ситуацій в тій чи іншій ролі, інсценізація, театралізація),
- тренінг (формування умінь і навичок самопізнання, спілкування і взаємодії в групі проведенням дискусій, рольових ігор, системи професійних дій);
- навчальну гру (моделювання учнями навчально-науково-пізнавальної діяльності високого рівня);
- навчально-ділову (моделювання науково-пізнавальної діяльності, оволодіння методикою і технологією її проведення);
- ділову (моделювання професійної діяльності перед тим, як до неї приступати, причому різних видів).

Не зовсім зрозуміло, за якими показниками ігри розподіляються в такі групи. Очевидно, що моногра – це один з видів ігор за кількістю учасників, а тренінг – за способом організації. В той же час, обидва види ігор є навчальними, тому що перед учасниками стоїть певна навчальна мета, яку вони повинні досягти.

Ми поділяємо думку автора, що всі ігри за використаними засобами можливо розділити на безмашинні та машинні (з використанням комп'ютерів, технічних пристроїв тощо), а з урахуванням витрат часу на виконання операцій на гру-цейтнот, гру-експромт тощо. За відносинами, на ті, що проектуються і складаються в процесі виконання ігрових функцій, М.Д.Касьяненко розрізняє гру-естафету, гру-турнір, навчально-ділову, ділову, педагогічну ігри. Після перших двох видів логічно було б розмістити гру-дискусію, наприклад, яка теж відображає стосунки, що складаються в процесі гри. Три останніх же види швидше підкреслюють спосіб організації гри, ніж стосунки під час гри.

М.Д.Касьяненко наводить також узагальнені назви навчально-ділових ігор, розподілених за рівнем пізнавальної діяльності учасників.

А.Й.Капська розподіляє ігри залежно від мети, визначаючи такі різновиди:

- 1) навчально-ділові (учасники мають виконувати дії, аналогічні тим, які здійснюватимуть у реальних умовах);
- 2) ігри для вироблення виконавсько-мовленнєвих умінь;
- 3) рольові ігри, які потребують активної діяльності студентів у ролі педагога-режисера.

Друга група ігор, на наш погляд, може бути одним з видів ігор, класифікованих за метою. Перша та третя ж групи є видами ігор, розподілених за способом організації.

Під діловою грою А.Й.Капська розуміє діалог на професійному рівні, в якому відбуваються зіткнення різних думок, пропозицій, взаємна критика гіпотез, їх обґрунтування, що веде до появи нових знань і уявлень. Рольова гра, на думку автора, розвиває в студентів аналітичні здібності, виробляє вміння застосовувати в комплексі набуті знання з питань виконавсько-мовленнєвої діяльності. Дані визначення підкреслюють велике значення ігор але, на наш погляд, не розмежовують поняття “ділова” та “рольова” ігри.

Ми розглядаємо рольові та ділові ігри як дидактичні, за допомогою яких досягається певна навчальна мета, важливим моментом у них є сам процес проведення гри. Рольова гра відрізняється від ділової тим, що в першій присутній будь-який сюжет з життя навколо нас або уявний, в діловій же грі ситуація стосується тільки майбутньої професії студентів чи безпосередньо професійного роду занять учасників. Тобто, ділова гра – це вужче специфічне поняття. Ми ж умовно відносимо ці поняття до окремих видів ігор, розподілених за способом організації.

Р.І.Осадчук вважає, що для застосування дидактичної гри в організації навчального процесу принципове значення має комплексний підхід, який вимагає від учителя сконцентрувати всі зусилля на формуванні й розвитку в учнів старшого віку позитивного ставлення до навчання, гуманних взаємин між ними. Ця проблема привертає увагу науковців і практиків як один із

засобів, що підвищує ефективність процесу навчання. “Щоб досягти цієї мети, потрібно комплексно застосовувати дидактичні ігри. Ця сукупність, як один із принципів проблемності, реалізується передусім у сфері пізнавальної діяльності, у процесі якої учні оволодівають змістом навчальних предметів та потрібними навичками й вміннями в системі уроків – у вигляді конкретних дидактичних ігор” [109, 102]. Автор називає ігри імітаційними та розподіляє їх на операційно-рольові та ділові.

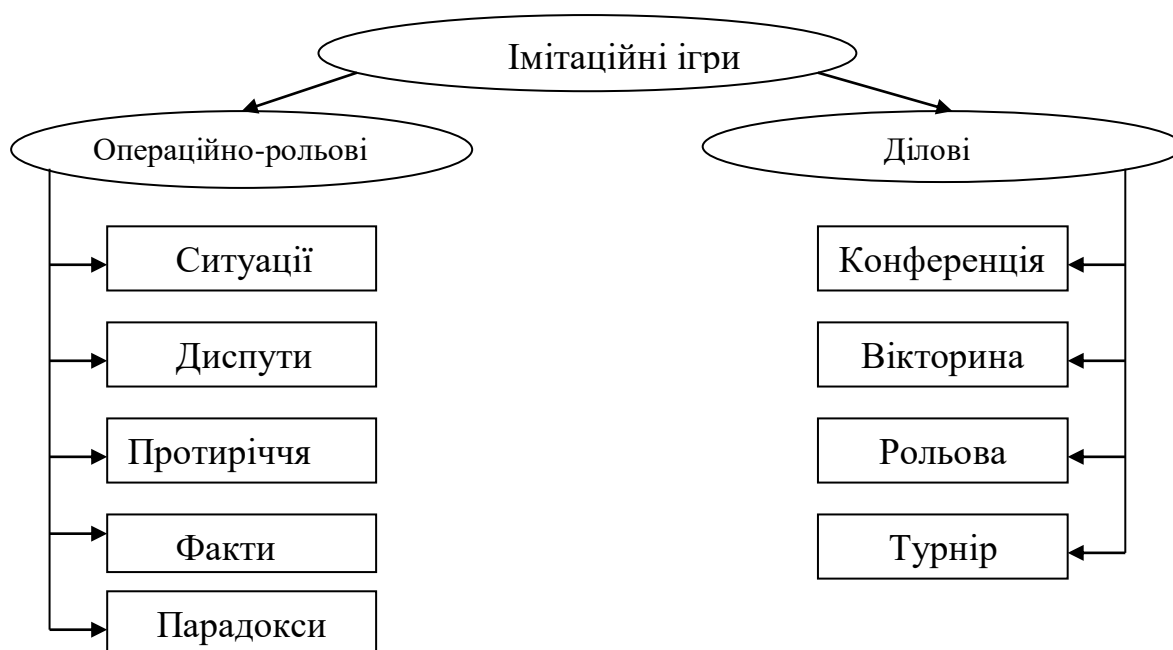


Рис. 1.6. Схема класифікації імітаційних ігор (за Осадчук Р.І.)

Операційно-рольові та навчальні (ділові) ігри автор розрізняє за рівнем вимог до характеру пізнавальної діяльності учнів. Репродуктивні ігри, на його думку, передбачають створення ситуацій, диспутів тощо, що забезпечують формування потрібних знань та умінь. Мета їх – відтворити у пам’яті, поглибити, удосконалити студентські знання. Діяльність на уроці контролює вчитель.

Проблемно-пошукові – узагальнюючі ігри, які передбачають елементи пошуку, здійснення логічних операцій з опорою на наявні знання учнів. Мета

їх – виявити нові взаємини між учителем та учнями, принцип систематизації імітованого факту, диспуту, а відтак зробити більш глибокі узагальнення. В їх основі лежать суперечності між відомими теоретичними знаннями й новими фактами. Вони відіграють значну роль у розкритті учнями внутрішніх закономірностей на основі аналізу відомих знань.

Творчими автор називає ігри, які готують до пізнавальної діяльності в процесі виконання завдань. Мета їх – виявити нові випадки прояву загального в конкретному; застосувати узагальнення до пояснення суперечливих явищ імітованого процесу; використовувати узагальнення і систематизацію для виконання навчальних завдань у нестандартних та стандартних ситуаціях.

Ми підтримуємо думку автора, що за характером пізнавальної діяльності ігри можуть бути репродуктивні, проблемно-пошукові та творчі, що рівень вимог до характеру пізнавальної діяльності учнів зростає з кожним поданим видом ігор. Але викликає сумнів визначення рольових та ділових ігор. Не зовсім зрозуміло, чому диспут є видом операційно-рольових ігор, наприклад, а турнір – ділових ігор. Якщо диспут є відтворенням ситуації майбутньої професійної діяльності, то його слід вважати одним з видів ділової гри. Якщо диспут відтворює будь-яку уявну ситуацію, а учні виконують певні ролі, то ми віднесли б таку гру до рольових. Недоречно також розглядати навчальні та ділові ігри, як синонімічні поняття. Ділові ігри є навчальними, але навчальні ігри не завжди обов'язково будуть діловими.

В.Г.Семенов виділяє такі типи дидактичних ігор:

- комбінаторні (відсутність елемента випадковості, рівноцінність вихідних позицій учасників, можливість спостерігати всі ходи гравців протягом гри);
- головне дидактичне завдання – створення емпіричної бази, необхідної для підведення учнів до системи нових понять, приведення пізнавального і чуттєвого досвіду у відповідність зі змістом освіти, який належить засвоїти; -
- ймовірнісні ігри (як основні тут виступають процесуальні правила, до

складу яких входять процедури, що забезпечують ймовірний характер ігрового процесу); засіб формування логічного мислення;

- стратегічні (домінує джерело невизначеності ігрового процесу, зумовлене тим, що кожний учасник не знає, яких стратегій дотримуються його партнери);
- імітаційні (є значно ефективними для засвоєння нових знань);
- рольові;
- театралізовані.

Слід зазначити умовність даної класифікації, оскільки, імітаційні, рольові та театралізовані ігри можливо розподілити в різні види ігор тільки умовно. Подана класифікація, очевидно, представляє собою розподіл ігор за видом діяльності їх учасників.

А.О.Деркач та С.Ф.Щербак класифікують дидактичні ігри за такими аспектами:

- 1) за кількістю учасників: індивідуальні; парні; групові; фронтальні; широкомасштабні; вузькомасштабні;
- 2) за способом, характером та формою проведення: письмові; усні; рухливі; предметні; функціональні; взаємодії; рольові та імітаційно-моделюючі змагання
- 3) за функцією: підготовчі; та рубіжні;
- 4) за типом завдань: оперативні; тактичні; стратегічні;
- 5) за метою та змістом: мовні (аспектні); мовленнєві для навчання спілкуванню;
- 6) за ступенем складності: прості; складні; моноситуаційні; поліситуаційні;
- 7) за тривалістю: тривалі; нетривалі;
- 8) за рівнем складності інтелектуальної діяльності: на визнавання; репродуктивні; репродуктивно-варіативні; творчі.

Це детальна класифікація певної групи ігор, а саме дидактичних ігор з іноземної мови, яка має особливо важливе значення для підвищення ефективності вивчення цієї навчальної дисципліни протягом гри.

Г.К.Селевко, підкреслюючи значення класифікації ігор для розуміння її місця і ролі у навчальному процесі, співвідношення елементів гри та навчання, надає розширену детальну класифікацію за декількома аспектами: за видом діяльності; за характером педагогічного процесу; за ігровою методикою; за предметною сферою; за ігровим середовищем.

Ретельно розроблена класифікація надає нам чітку систему дидактичних ігор, а вона, в свою чергу, допоможе глибше зрозуміти сутність, функції та її значення в навчальному процесі.

Дидактичні ігри можуть характеризуватися відповідно до мети, засобів проведення, кількості учасників, способів керівництва, часу проведення, способу організації, часу підготовки учасників, виду діяльності гравців, мовленнєвої діяльності учасників. Так, відповідно до мети ми поділяємо ігри на ігри на повторення раніше вивченого матеріалу, на засвоєння нового матеріалу, на закріплення засвоєного матеріалу, на формування умінь практичного застосування знань, комбіновані. Такі ігри застосовуються на тому чи іншому етапі заняття або на певному етапі вивчення теми. Комбіновані ігри можуть передбачати досягнення декількох цілей. Наприклад, гра може сприяти повторенню раніше вивченого матеріалу і формуванню умінь практичного застосування знань.

За засобами проведення ми поділяємо ігри на комунікативні, предметні, телевізійні, аудіотехнічні, комп'ютерні, комбіновані. Основна мета комунікативних ігор – організація спілкування. Відмінною рисою дидактичних ігор, які використовуються на заняттях з іноземної мови, наприклад, є їх комунікативна спрямованість. Своєрідність та ефективність мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) та мовленнєвих (по навчанню читання, аудіюванню, мовленню та письму) ігор полягає в тому, що студенти беруть участь в них не тому, що це гра, а тому, що подана ситуація та обставини потребують вирішення завдання, яке набуває особистісного значення. Такі ігри несуть подвійне навантаження. Вони вміщують

дидактичне завдання, а також навчають саме спілкуванню: офіційному, діловому, неофіційному, повсякденному.

До предметних ігор ми відносимо письмові чи усні ігри з використанням додаткових засобів: карток, кросвордів, меблів, дошки, карти країни чи світу, атрибутів ділових ігор тощо. В телевізійних, аудіотехнічних, комп'ютерних іграх використовуються технічні засоби навчання, технічна досконалість яких зростає з кожним роком.

За кількістю учасників ігри можуть бути індивідуальні, парні, групові, масові. Індивідуальні ігри розраховані на роботу однієї людини з текстом чи технічними засобами навчання. Групові ігри передбачають спілкування їх учасників.

За способами керівництва ігри поділяються на самостійні, частково-керовані, керовані. Якщо перші передбачають діяльність однієї людини чи групи людей, то другі та треті – сумісну діяльність викладача зі студентами. Функції викладача можуть бути різними: організація індивідуальної (самостійної) роботи за зразком (інструкцією), організація такої роботи без зразку, організація групової, колективної роботи по вирішенню навчальних та практичних завдань тощо.

Декілька ігор або їх певна кількість може складати систему ігор та проводитися регулярно. В той же час одна гра може бути завершеним етапом на тому чи іншому рівні. Тому за часом проведення ми розрізняємо одноразові та систематичні ігри. Однак, допускаємо, що вони можуть також носити періодичний або епізодичний характер.

Спосіб організації гри може бути різним. Якщо задається ситуація, учасники уявляють певні умови та діють в них, обговорюють їх, висловлюють свої думки тощо, то ми називаємо такі ігри ситуативними. Якщо гравці виконують певні ролі в процесі гри, то такі ігри ми називаємо рольовими. Якщо ж ситуація або ролі стосуються майбутньої професії студентів чи безпосередньо професійного заняття учасників, то такі ігри ми називаємо діловими (їх ще називають управлінськими чи імітаційними).

Отже, за способом організації ігор ми розрізняємо ситуативні, рольові та ділові ігри. Ми не виносимо в окрему групу імітаційні ігри, бо вважаємо це поняття досить широким. Більшість ігор є імітаційними за своїм характером, бо моделюють певну ситуацію по відображенню дійсності в створених штучно умовах або імітують ті чи інші професії людей. І ситуативні, і рольові, і ділові ігри мають ознаки імітаційної гри.

Підготовка до ігор потребує певної уваги з боку організатора чи викладача. Він вирішує доцільність проведення гри на даному етапі навчання в даній групі, ретельно обмірковує підготовку до гри та хід її проведення, а також аналіз результатів та підведення підсумків. З боку викладача, це завжди тривала кропітка праця. З боку учасників час підготовки до гри може різнитися. З огляду на це, ми виділяємо ігри попередньої підготовки, ігри, які обдумуються під час заняття та ігри-імпровізації та експромти.

За видом діяльності учасників ми розподіляємо ігри на репродуктивні, частково-пошукові, творчі, комбіновані. Репродуктивні ігри, як правило, проводяться з метою повторення раніше вивченого матеріалу й спрямовані на відновлення в пам'яті учасників тієї чи іншої інформації з метою її закріплення.. Частково-пошукові ігри можуть проводитися на будь-якому етапі навчання й спрямовані на включення учасників в пошукову розумову діяльність під керівництвом викладача. Творчі ігри проводяться на етапах закріплення засвоєного матеріалу та формування умінь практичного застосування знань і спрямовані на включення учасників гри у самостійну пізнавальну діяльність.

Як правило, будь-яка гра пов'язана з мовленнєвою діяльністю учасників. Так, ми виділяємо ігри внутрішньої мовленнєвої діяльності, монологічні, діалогічні, ігри групового обговорення та комбіновані. Якщо ігри індивідуальні, то за видом мовленнєвої діяльності вони можуть бути віднесені до першого або другого виду. Групова гра може відноситися до будь якого з названих видів, частіше до комбінованих ігор.



Рис. 1.7. Схема класифікації дидактичних ігор.

Класифікація дидактичних ігор набуває особливого значення якщо її пов'язати з моделлю гри.

Структурний елемент моделі гри	Групи ігор		
1.Співвідношення цілей і завдань дидактичної гри з метою навчання	За метою	За способом організації	За видом діяльності учасників
2. Суб'єкт дидактичної гри	За способами керівництва	За кількістю учасників	За мовленнєвою діяльністю
3. Ігровий кодекс	За часом проведення	За часом підготовки	За засобом проведення

Рис. 1.8. Модель та класифікація дидактичної гри

Спроба класифікувати дидактичні ігри з урахуванням обов'язкових її аспектів, має на меті привернути увагу до складності та багатосторонності гри як методу навчання. Більше того, виходячи з класифікації ігор, викладач може більш глибоко реалізувати ідею її багатофункціональності: дидактична гра може бути водночас грою на закріплення засвоєного матеріалу, аудіотехнічною, ситуативною (1), керованою, діалогічною (2), попередньої підготовки, систематичною, комунікативною (3).

Розглянуті теоретичні аспекти щодо сутності дидактичної гри, її місця та ролі у навчальному процесі потребують експериментального доказу. Більшої конкретизації вимагають окремі аспекти дидактичної гри стосовно певного вищого навчального закладу, конкретної навчальної дисципліни, їх використання у процесі навчання студентів різних спеціальностей.

1.3. Особливості використання дидактичної гри у підготовці фахівців різних спеціальностей

Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття") акцентує увагу на вирішенні пріоритетного завдання освітянської галузі - "створенні життєздатної системи безперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації" [38, 6].

Це вимагає від педагогічної науки переосмислення та дослідження цілого ряду педагогічних проблем, зокрема, проблеми ефективності викладання тієї чи іншої навчальної дисципліни. Дослідники відкривають ефективні шляхи допомоги студентам у оволодіння тією чи іншою дисципліною.

Однією з умов ефективності навчального процесу є підбір методів навчання. Використання різноманітних методів та засобів у навчальному процесі впливає як на процес навчання, так і на його результат. Однією з загальних умов, які визначають вибір метода навчання, є зміст та методи певної науки взагалі та навчальної дисципліни, теми, зокрема.

Особливого значення в сучасних умовах набуває вивчення іноземної мови. Зовнішнє коло цього значення пов'язане з результатом оволодіння іноземною мовою, а внутрішнє зумовлює всебічний розвиток особистості.

Серед пріоритетних напрямів реформування освіти Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) називає досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів, зокрема, української та іноземних мов. Одним із шляхів реформування змісту загальноосвітньої підготовки програма вважає формування гуманітарного мислення та опанування рідною, державною та іноземними мовами.

Вагоме місце в діяльності освітян за останні роки займають дидактичні ігри. Науковці досліджують ефективність використання даного методу у навчальному процесі.

"Тепер для нас є аксіомою, що роль гри однаково велика у формуванні й розвитку всіх сторін особистості людини - розумової, фізичної, моральної, естетичної. У порівнянні з іншими формами навчання й виховання перевага гри полягає у тому, що вона досягає своїх цілей непомітно для вихованців, тобто не потребує ніяких засобів насильства над особистістю дитини" [55, 5].

Щодо застосування дидактичних ігор теж не існує спільної думки, як і у теоретичних аспектах. Дослідники схвалюють застосування дидактичних ігор на початкових етапах навчання та по-різному ставляться до використання ігор на подальших етапах. Але якщо дидактичні ігри не схвалювалися у 60-70 роки ("Звичайно, відкидати елемент гри у навчанні, особливо в початкових класах, не слід. В середніх класах така гра дидактично не виправдана, вона не розвиває в учнів пізнавальних інтересів і здібностей" [179, 44]), то за останні десятиліття вони знаходять все більше прихильників не тільки серед зарубіжних педагогів, але й серед вітчизняних.

Ми підтримуємо думку тих дослідників, які виступають за використання дидактичних ігор не тільки на старших етапах школи, але й у вищому навчальному закладі освіти. Ми переконані, що використання дидактичних ігор у підготовці фахівців різних спеціальностей сприяє формуванню інтересу до навчання, підвищенню ефективності цього процесу, підготовці студентів до використання теоретичних знань у практичних ситуаціях (особливо, ділові ігри), зміні негативних стереотипів щодо навчання, впливає не тільки на навчально-пізнавальну діяльність, але й на особистість студентів. Цей неповний список ролей дидактичної гри свідчить на користь застосування дидактичних ігор у вищих навчальних закладах освіти. Але це питання потребує детального дослідження та уваги з боку педагогів та розробки технології дидактичної гри.

Один з прихильників дидактичних ігор М.М.Крюков писав: "Поява ділових ігор створила новий вид діяльності представників найрізноманітніших спеціальностей. Якими б не були уявлення про ділові ігри, прихильники цих уявлень одноголосні у тому, що ділова гра є ефективним інструментом розвитку інтелекту спеціалістів, які беруть у ній участь, розвитку їх творчих можливостей при пошуку рішень завдань" [75, 177].

Доктор педагогічних наук А.Й.Капська у своїй роботі "Ігрові методи у навчальному процесі", підкреслюючи значення застосування дидактичних ігор у вузі, відзначає: "Використання у професійній підготовці ділових і рольових ігор - це по суті своєрідна репетиція і перевірка того, як студенти вміють користуватися словом у заданій психолого-педагогічній ситуації. Обидва види ігор дозволяють програвати найрізноманітніші ситуації, в яких кожен студент, виступаючи то в одній, то в іншій ролі і володіючи виконавсько-мовленнєвими вміннями, має змогу довести доцільність своїх підходів до розв'язання тих чи тих педагогічних проблем" [60, 71].

П.М.Щербань, досліджуючи роль ігор у підготовці майбутніх вчителів, підтверджує факт недостатнього застосування ігор у педагогічних вузах у курсах педагогіки, психології та методики викладання певних предметів. Припускаючи, що це спричинено відсутністю необхідних методичних матеріалів про їх організацію, підготовку та проведення, автор розповідає про досвід застосування в Київському педагогічному інституті іноземних мов таких навчально-педагогічних ігор як ділові та рольові [182, 80].

П.М.Щербань характеризує декілька видів ігор, а саме ділову, рольову, аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій, розв'язування інцидентів та ігрове проектування, розглядає етапи підготовки до ділової гри, як однієї з найскладніших навчально-педагогічних ігор і дає методичні рекомендації щодо її проведення та наводить приклади ігор кожного виду.

Більшість публікацій останніх років стосовно ігор у вузі присвячені саме діловим іграм та саме у педагогічному вузі. Л.В.Загрекова досліджує

проблему ділової гри у технологічній підготовці майбутнього вчителя [42,58]. Автор розглядає процес підготовки, організації та проведення ділової гри. Л.Д.Пугач та О.В.Мощенко стверджують, що у педагогічних вузах ділові ігри найчастіше використовуються на практичних та лабораторних заняттях з педагогіки та фахових методик [127, 62].

В.О.Соловієнко, М.І.Ярославський та Л.Є. Яценко теж вважають, що з великого арсеналу засобів удосконалення професійної самореалізації майбутніх педагогів досі мало використовуються ділові ігри [151, 82]. Автори називають два види ділових ігор - імітаційні та рольові. На наш погляд, ділові ігри, як правило є рольовими та, у певній мірі, імітаційними, але не всі імітаційні та рольові ігри є діловими. Автори також припускають, що ділові ігри - це своєрідні варіанти форм проблемного навчання. На нашу думку, незважаючи на спільність деяких рис методів проблемного навчання та дидактичної гри, це все ж таки різні методи, тому що вони вирішують свої завдання та досягають мети своїм власним способом: за допомогою постановки проблеми та знаходження шляхів її вирішення у проблемному навчанні та досягнення мети заняття за допомогою проведення дидактичної гри в ігровому навчанні. Автори виводять також структурні моделі ділової гри, які можуть бути своєрідною технологічною картою ділової гри і стати основою для створення технологічної карти дидактичної гри.

Тема	Ролі	Наочність	Домашнє завдання	Підготовка до гри студентів	Додаткове завдання	Види робіт

Рис. 1.9. Схема структурних моделей ділової гри (за Соловієнко В.О., Ярославським М.І., Яценко Л.Є.)

У той же час проблемний та ігровий методи можуть вдало поєднуватися. Одним з яскравих прикладів застосування цих методів навчання є діяльність професора освітянського коледжу університету Небраска Джеймса Діка. Не відмовляючись від традиційних методів навчання (проведення лекцій, семінарів, тестування, заліків, екзаменів), професор продемонстрував на заняттях зі студентами черкаських вузів застосування нових методів та педагогічних технологій. Заняття Джеймса Діка продемонстрували вдале поєднання проблемного навчання з так званими “simulation games” (іграми з уявними ситуаціями). На початку заняття формулюється проблема. Викладач акцентує увагу на цій проблемі, підкреслюючи її важливість, або універсальність, або необхідність тощо. Потім він пропонує один або два способи вирішення цієї проблеми, заохочуючи студентів знайти свої способи або підібрати ще можливі способи її вирішення. Всі способи наочно фіксуються на дошці. Далі викладач пропонує декілька критеріїв для визначення об’єктивності даних способів. Решту критеріїв пропонують студенти. Критерії теж наочно фіксуються на дошці. Аналізуючи всі способи вирішення проблеми за поданими критеріями, студенти самостійно знаходять оптимальний спосіб її вирішення. Якщо заняття починається з активної ролі викладача (виведення проблеми, деяких способів її вирішення тощо), то під час проведення заняття та особливо в кінці значно активізується діяльність студентів, демонструється їх активна участь у навчальному процесі.

Ми не ставимо за мету нашого дослідження аналіз проблемного навчання, але не можемо не акцентувати увагу на тому, що даний навчальний процес проходить на фоні гри або уявної ситуації. Студенти або уявляють якісь певні обставини, або ставлять себе на місце якоїсь певної категорії населення, або виконують певну роль.

Про ефект використання гри як методу свідчить результат заняття: студенти вирішують проблему, але вирішують її самостійно в умовах близьких до реальних, що підвищує якість набутих знань, надає позитивних

емоцій, впевненості у собі та надає змогу практичного застосування набутих знань.

Н.П.Анікеєва виділяє рольові ігри як ті, які особливо впливають на духовний, моральний розвиток особистості. Наявність ролі, двох планів самопочуття (ігрового та реального), сюжету забезпечує цій грі різноманітні виховні можливості [4, 25].

Н.П. Анікеєва окреслює декілька проявів рольової гри. Рольова гра може бути організована як самостійна діяльність, наприклад, сценічна, коли вистава є її результатом. Рольова гра може виступати як ігрове спілкування. Це сюжетні ігри. Тут головне не результат, а сам процес ігрової взаємодії учасників.

Люди, які в шкільному дитинстві пройшли через рольові та ділові ігри, більше підготовлені до творчої діяльності, для них характерна гнучка і разом з тим цілеспрямована поведінка.

Незважаючи на велику кількість публікацій, присвячених теорії рольових ігор, не існує єдності визначень поняття рольової гри та її призначення в навчально-виховному процесі. І хоча видатний психолог Д.Б. Ельконін вважає, що гра не піддається визначенню, багато дослідників висловлювали свою думку щодо природи цього явища.

"Упродовж життя людина грає ту чи іншу соціальну роль, що відведена їй у суспільстві. За життя людина програє близько ста ролей і до виконання кожної з них готується сама або її готує суспільство," - пише П. Щербань [181, 18].

Основний принцип теорії ігор, за Еріком Берном, полягає в тому, що будь-яке спілкування (в порівнянні з його відсутністю) корисне та вигідне для людей. Грою Е. Берн називає "серію прихованих додаткових трансакцій (одиниця спілкування), які слідують одна за одною, з чітко визначеним та завбаченим наслідком" [10, 35].

В сучасній психології категорію "діяльність" вважають сферою суб'єкт-об'єктних стосунків, а категорію "спілкування" - сферою суб'єкт-суб'єктних відносин.

Гра спрямована на організацію різних видів діяльності, отже вона відноситься до сфери суб'єкт-об'єктних стосунків. Такі ігри як предметні, телевізійні, аудіотехнічні, комп'ютерні (тут ми класифікуємо ігри за засобами проведення) показують операції суб'єкта з об'єктом. У межах цієї класифікації ми виділяємо ще комунікативні ігри. В цих іграх встановлюється суб'єкт-суб'єктні стосунки. Сюди ми відносимо ситуативні, рольові та ділові ігри (класифікація за способом організації гри).

Розглядаючи рольову гру, яка базується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, ближче всього стоїть саме до категорії "спілкування", Н.П. Анікеева підкреслює, що рольова гра - це одночасність подвійного спілкування: реального та уявного (тобто, того, що розігрують) [4, 25].

Розглядаючи драматизацію, Карол Лівінгстоун розділяє терміни "рольова гра" та "уявна ситуація". Остання, на його думку, не обов'язково дотримується реального життя. Головне, що студент вносить свою власну особистість, досвід та думку в завдання. У рольовій грі кожному студенту дається певна інформація щодо його ролі, яку він повинен взяти до уваги. Тут студент не вільний виявляти свою власну думку чи особистий погляд на проблему. Хоча з точки зору навчання мові не існує чіткої різниці між рольовою грою, уявною ситуацією чи уявною ситуацією, яка включає рольову гру. Аналізуючи рольову поведінку, Карол Лівінгстоун впевнений, що у неприродній ситуації на заняттях студенти можуть тільки грати ролі або уявляти. В щоденному житті поза занять ми виконуємо в реальності рідною мовою певний ряд ролей. Вдома: роль чоловіка або жінки, батька чи матері, доньки чи сина; відвідуючи магазин - роль покупця; відвідуючи лікаря - роль пацієнта тощо. В кожній з цих ролей ми діємо по-різному. Існує певна поведінка, яка відповідає кожній ролі, і тільки рідко та у виняткових обставинах, ми відхиляємося від неї. Цей зразок поведінки - частина нашого

виховання, наш культурний рівень. Щоденне спілкування з іншими людьми залежить від певних неписаних законів. Лінгвістичний аспект - найважливіша частина нашої рольової поведінки.

Наша мова зумовлюється декількома факторами. Ми використовуємо більш чи менш формальну мову в залежності від наших відносин з людиною, з якою ми розмовляємо. Мова залежить також від мети, з якою ми її вживаємо. Ми можемо висловити свою думку, погодитися чи не погодитися, переконати чи нарікати. У будь-якій ролі мова залежить від призначення. Важливе значення має також наше ставлення до ситуації, до інших людей. Треба мати чітку уяву про свої почуття (гнів, задоволення, подив тощо) та розпізнавати ці почуття у співрозмовника, щоб відповідно пристосовувати свою власну реакцію.

Важливо не тільки правильно використовувати мову, важливо висловити думку. Велике значення мають паралінгвістичні риси, до яких належать наголос, інтонація, ритм, тон, швидкість, висота та гучність голосу.

У рольових іграх важливе значення, на погляд Карла Лівінгстоуна, має не тільки вербальна та голосова поведінка, а також екстралінгвістичні риси. Учасники тісно спілкуються один з одним, тому важливо знати відповідні жести та вирази обличчя, які супроводжують мову. У кожній культурі існують свої певні притаманні рухи, жестикуляція та вирази. Отже, в іншомовному спілкуванні взагалі, як і в рольових іграх на заняттях з іноземної мови, мають велике значення особливості культури тієї чи іншої країни.

Детально аналізуючи рольову гру, Карол Лівінгстоун називає переваги та недоліки цього методу. До переваг він відносить максимум активності студентів, доречність, інтерес, дисципліна, індивідуальний підхід у змішаних за здібностями групах. До недоліків він зараховує організаційні та часові проблеми. Декілька моментів не описуються як переваги чи недоліки, але мають позитивні та негативні аспекти. Це ставлення вчителя та студентів до рольової гри та проблема помилок.

Н.І. Гез вважає, що в процесі проведення рольової гри проходить тісне й активне сполучення вмінь студентів з соціокультурною реальністю мови, яку вивчають, гра стимулює мовленнєву діяльність, сприяє формуванню міцніших вмінь та навичок, естетичної культури.

Англійські дослідники А. Малей та А. Дафф переконані в тому, що рольові ігри сприяють певній виразності, що їх не можна вважати несумісними з серйозним вивченням мови. Навпаки, сумнівно те, що ефективне вивчення мови та виховання можуть проходити взагалі без рольових ігор [234, 1].

Ці автори вважають, що драматична діяльність, яка дає студенту можливість використовувати його власну особистість у створенні матеріалу гри, спирається на природні здібності кожної людини до імітації, вираження через міміку та жести, на його уяву та пам'ять. Драматичні ігри сприяють ефективному навчанню, впливають на стосунки у групі та мають виховне значення. Не існує єдиної думки щодо термінології в цьому питанні. Деякі автори використовують умовні назви.

Ми виділяємо такі поняття як "драматична гра", "рольова гра", "ділова гра". Ці поняття мають спільні та відмінні риси. За призначенням гри можна класифікувати як драматичні, дидактичні, спортивні, психологічні та інші. Драматична гра - це вид діяльності, при якому людина або група людей виконують певні ролі, результатом чого є вистава. Як правило, за часом підготовки учасників, це ігри попередньої підготовки. Хоча не виключаються й елементи імпровізації. Дидактичні ігри за способом організації можуть бути ситуативні, рольові та ділові. Рольові та ділові ігри - це теж свого роду драматичні ігри, але вони відрізняються від останніх тим, що є дидактичними, цими іграми досягається певна навчальна мета й важливим моментом в них є сам процес проведення гри. Рольова гра відрізняється від ділової тим, що в першій присутній будь-який сюжет з життя навколо нас або уявний, в діловій же грі ситуація стосується майбутньої професії студентів чи безпосередньо професійного роду заняття учасників. За часом

підготовки учасників рольові і ділові ігри можуть бути іграми попередньої підготовки, іграми, які обдумуються під час заняття та іграми-імпровізаціями.

Практична ігрова діяльність дуже ефективна при засвоєнні різного роду психологічних навичок та культурних норм поведінки. "При засвоєнні зовнішніх прийомів поведінки важливо пам'ятати, що будь-яка культура перш за все внутрішня, а від неї вже походить зовнішня. Створюючи гармонію всередині себе, ми робимо гармонійним навколишній світ." [54, 6].

Можливості дидактичних ігор не вичерпуються великим значенням ділових та рольових ігор. Крім цього, ми вважаємо, що дидактичні ігри є ефективним методом підготовки фахівців різних спеціальностей у курсах з різних дисциплін.

Використання різноманітних методів та засобів у навчальному процесі впливає як на процес навчання, так і на його результат. Серед загальних умов, які визначають вибір метода навчання, розглядають:

1. Закономірності й принципи навчання, які виходять з них.
2. Зміст та методи певної науки взагалі та предмета, теми, зокрема.
3. Цілі та завдання навчання.
4. Навчальні можливості учнів.
5. Зовнішні умови.
6. Можливості вчителя (досвід, рівень підготовленості, знання типових ситуацій процесу навчання) [118, 508]

Ефективність навчальної діяльності визначається не тільки зовнішніми, але й внутрішніми показниками, серед яких важливу роль відіграють почуття, що виникають під час навчання. Перед початком експериментальної роботи нас цікавили такі показники:

- ставлення студентів до навчання;
- чинники, від яких залежить ставлення студентів до навчальної дисципліни;
- ставлення студентів до навчальної дисципліни "Іноземна мова";

- мотиви, якими керуються студенти при вивченні іноземної мови;
- ставлення студентів до дидактичних ігор;
- частота застосування дидактичних ігор на заняттях;
- думка студентів щодо впливу дидактичної гри на стосунки у групі, на настрої студентів, на процес навчання;
- рівень сформованості пізнавального інтересу;
- рівень мовної компетентності;
- деякі показники характеристики особистості студентів.

Результати дослідження прояву означених показників серед студентів 1, 2 курсів заслуговують на увагу.

Таблиця 1.1.

Ставлення студентів до навчання

Навчання приносить вам радість?	Так		З певних дисциплін		Іноді		Ні	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Курс								
Кількість студентів (%)	16,9	10,1	69,2	74,7	15,3	12,7	0	1,3

Близько 13,2% студентів вважають, що навчання приносить їм радість, причому, як показує таблиця 1.2, на 1 курсі цей відсоток вищий у порівнянні з 2 курсом: відповідно 16,9% та 10,1%, що свідчить про зниження відчуття радості від навчання на 2 курсі. Навчання тільки іноді приносить радість 13,9% студентів, зберігається тенденція зниження цього відсотка на 2 курсі. Навчання не приносить радості взагалі 0,7% студентам, на 2 курсі цей відсоток дещо вищий у порівнянні з 1 курсом, де немає студентів з негативним ставленням до навчання (0%). Це підкреслює зниження інтересу до навчання, хоча у порівнянні з усією кількістю студентів це досить низький

відсоток. Ми допускаємо, що існує певна кількість студентів, які вступають до вищого закладу освіти, прагнучи продовжити вивчення улюбленої навчальної дисципліни. Тому вважаємо за необхідне вивчення проблеми ставлення студентів до конкретної навчальної дисципліни.

Навчання з певних дисциплін приносить радість 72,2% студентів, на 2 курсі цей відсоток вищий, ніж на 1 курсі – відповідно 74,7% та 69,2% - що свідчить про те, що у процесі навчання інтерес до певного предмета зростає на фоні зниження інтересу до навчання взагалі.

Факт зниження рівня задоволення від навчання у студентів 2 курсу потребує особливої уваги, адже це свідчить про існування певних причин, що його зумовлюють. Можна припустити, що певна кількість студентів обрали свій майбутній фах випадково або всупереч своїм інтересам. Аналіз експериментальних даних по оцінці чинників, що зумовлюють ставлення студентів до навчальної дисципліни, дозволяють висловити сумнів у тому, що висловлене припущення вірне.

Таблиця 1.2.

Чинники ставлення студентів до конкретної навчальної дисципліни

Чинник	Кількість студентів (%)	
	1 курс	2 курс
Зміст навчальної дисципліни	33,8	25,3
Методи викладання	52,3	55,7
Особистість викладача	29,2	30,4
Легкість освоєння	3,0	12,7
Інтерес до навчальної дисципліни	43,0	34,2
Невідомий чинник	6,1	0

У визначенні чинника, від якого залежить ставлення до навчальної дисципліни, більшість студентів надають перевагу методам викладання (54,2), причому студенти 2 курсу оцінюють значення методів викладання вище, ніж першокурсники (відповідно 52,3% та 55,7%). За методами викладання слідує інтерес до навчальної дисципліни (38,2%), причому студенти 2 курсу надають інтересу меншого значення, у порівнянні зі студентами 1 курсу (відповідно 43,0% та 34,2%). Особистість викладача та зміст предмета займають наступні позиції серед чинників ставлення до навчальної дисципліни (відповідно 29,9% та 29,2%). Цікаво, що студенти 1 курсу у порівнянні зі студентами 2 курсу вважають переважаючим чинником зміст навчальної дисципліни (відповідно 33,8% та 25,3%), а студенти 2 курсу у порівнянні зі студентами 1 курсу – особистість викладача (відповідно 29,2% та 30,4%), що може свідчити про те, що на початку курсу навчання студенти керуються тільки своїми власними інтересами до навчальних дисциплін, а протягом навчального процесу відчують перевагу інших чинників. Розташування чинників у такому порядку дозволяє передбачити, що змінюючи методи навчання, ми можемо підвищити інтерес до предмету. А це дуже необхідно для підвищення рівня мовної компетентності студентів.

Логіка дослідження вимагає вивчення ставлення студентів до оволодіння іноземною мовою.

Таблиця 1.3.

Ставлення студентів до вивчення іноземної мови

Вам подобається навчальна дисципліна “Іноземна мова”	Так		Іноді		Мені байдуже		Ні	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Кількість студентів (%)	27,1	51,9	16,7	38,0	2,1	7,6	0,7	1,3

Аналіз отриманих даних свідчить, що 39,5% студентів неспеціальних факультетів подобається навчальна дисципліна “Іноземна мова; 27,4% студентів вона подобається іноді; 4,9% студентів байдуже ставляться до неї та 1,0% студентів вона не подобається взагалі. За всіма аспектами відсоток на першому курсі значно нижчий, що може свідчити про те, що студенти приходять до університету з певним ставленням, стереотипом щодо іноземної мови. Під час навчання деякі стереотипи змінюються й ставлення до мови покращується.

Порівняльний аналіз даних щодо ставлення студентів до навчання та до вивчення іноземної мови свідчить про те, що студентів, які відчують радість від навчання майже у 3 рази менше, ніж тих, кому подобається ця навчальна дисципліна. Доцільно передбачити, що такий стан зумовлений методикою викладання іноземної мови, оскільки практично всі студенти, які прагнуть вивчати цю навчальну дисципліну, вважають, що саме методи викладання найбільше впливають на ставлення до навчальної дисципліни. З огляду на двосторонній характер процесу навчання, ми розуміємо, що його ефективність зумовлюється головною мірою прагненням студентів навчатися. Проведене дослідження дозволило виявити різні мотиви, якими студенти керуються при вивченні іноземної мови.

Таблиця 1.4.

Мотиви вивчення іноземної мови

Мотиви	Кількість студентів (%)	
	1 курс	2 курс
Хочу знати мову	47,7	34,2
Мені цікаво	29,2	29,1
Хочу виїхати за кордон	15,3	16,5
Хочу спілкуватися з іноземцями	13,8	7,6
Для майбутньої кар'єри	49,2	26,6
Для створення кола цікавого спілкування	13,8	3,8

Пізнавальні мотиви є провідними для 40,3% студентів, особистісними мотивами керуються 29,2%, прагматичними – 10,4% та соціальними (позиційними) – 16,0% студентів. Значна частина студентів або хочуть знати мову, або вважають, що мова знадобиться їм для майбутньої кар'єри. Незначна частина студентів вивчає мову, щоб виїхати за кордон, спілкуватися з іноземцями та для створення кола цікавого спілкування.

Якщо порівняти мотиви, якими керуються студенти 1 та 2 курсів, то можна зробити висновок, що для студентів 1 курсу провідними є позиційні мотиви, а для студентів 2 курсу – пізнавальні, що може свідчити про те, що студенти починають вище оцінювати знання, які отримують під час навчання, саме в його процесі. У цьому випадку ми можемо констатувати наявність реального існуючого протиріччя: прагнення до знань, усвідомлення цінності знань, з одного боку, та зниження інтересу до навчання, з іншого. Ми знову можемо припустити думку, що змінюючи методи навчання (а саме їм студенти надають найважливіше значення), ми зможемо підняти інтерес до навчання. Оскільки в центрі уваги дослідження знаходяться дидактичні ігри, необхідно знати, як ставляться до них студенти.

Таблиця 1.5.

Ставлення студентів до дидактичних ігор

Ставлення	Позитивне		Відповідно до ситуації		Не визначене		Негативне	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Кількість студентів (%)	43,1	50,6	53,8	59,5	1,5	7,6	1,5	1,3

Розглядаючи ставлення студентів до дидактичних ігор як методу навчання, ми робимо висновок, що більшість з них оцінюють їх використання або позитивно (47,2%), або відповідно до ситуації (50,7%). На 2 курсі цей метод оцінюється вище, ніж на 1 курсі (відповідно 43,1% та 50,6%, 53,8% та 59,5%), що підтверджує факт надання студентами все більшої переваги значенню методам навчання як чиннику ставлення до

навчальної дисципліни. Ми розуміємо це як позитивну оцінку цього способу отримання знань та умінь. Незначна частина студентів невпевнені у своєму ставленні до дидактичних ігор (4,9%). Ставляться до використання на заняттях дидактичних ігор негативно лише 1,4% студентів.

В той час, як більшість студентів схвалюють використання дидактичних ігор, 38,1% студентів стверджують, що ігри зовсім не використовуються на заняттях. 37,5% студентів наголошують на тому, що ігри використовуються дуже рідко. 14,5% студентів констатують, що ігри застосовуються на заняттях лише інколи. Лише 4,1% студентів вважають, що дидактичні ігри використовуються у навчальному процесі часто.

Проведене дослідження свідчить, що дидактичні ігри частіше використовуються на заняттях зі спеціальних дисциплін (так вважають 36,1% студентів), не часто – з психолого-педагогічних дисциплін (28,4%), рідко – з гуманітарних дисциплін (9,0%) та дуже рідко – зі суспільних дисциплін (2,7%).

Переважає більшість студентів хотіли б, щоб ігри частіше застосовувалися на заняттях (50,6% - обов'язково, 36,1% - іноді), 7,6% студентів не впевнені у необхідності використання дидактичних ігор у навчальному процесі та 4,8% студентів не хотіли б брати участі в іграх. Незначна частина студентів не визначилися щодо необхідності дидактичних ігор на заняттях (7,6%), або вважають, що ігри не допомагають у навчанні (4,1%).

Крім цього, значна частина студентів вбачає позитивний вплив ігор також і на стосунки у групі. 38,8% студентів вважають, що гра може змінити стосунки у групі, та 24,3% студентів вважають, що такі зміни можна спостерігати лише іноді. 22,9% студентів не впевнені, що гра може змінити стосунки, 7,6% студентів невідомий вплив гри на стосунки, та 4,8% студентів вважають, що гра не може змінити стосунки у групі.

Ми бачимо, що значна кількість студентів відчувають, розуміють і досить високо оцінюють значення гри у навчальному процесі, але певна їх

кількість, не маючи позитивного досвіду участі у дидактичних іграх, не можуть дати їм адекватної оцінки. Одним з перших кроків констатуючого експерименту стало дослідження стосунків у групі через декілька місяців після початку навчального року за методикою "Соціометрія", з метою визначення рівня згуртованості групи [122, 200].

Таблиця 1.6.

Згуртованість групи студентів

№	Група	Загальна кількість виборів	Кількість взаємних виборів	Індекс групової згуртованості
		а	в	$C=v/a$
1	1 А1	80	47	0,59
2	1 А2	92	35	0,38
3	1 Б1	130	42	0,32
4	1 В1	128	48	0,38
5	1 Б2	88	46	0,52
6	1 Б3	35	7	0,20
7	1 В2	192	54	0,28

Показником хорошої групової згуртованості вважається індекс 0,6-0,75. Як свідчить таблиця 1.8., індекси згуртованості груп нижче потрібного рівня. Оскільки студенти вбачають позитивний вплив ігор на стосунки, а рівні згуртованості досить низькі, то було б доцільно застосовувати дидактичні ігри і з цією метою теж.

Суттєвий показник позитивного впливу дидактичних ігор на заняттях – настрої студентів. Жоден студент не вважає, що настрої може погіршитися під час або після застосування ігор. 17,3% студентів впевнені, що настрої не зміняться. Переважна більшість студентів гадають, що настрої, безумовно, покращиться (67,3%).

Отже, проведене дослідження свідчить, що більшість студентів проявляють до дидактичних ігор інтерес, вважають, що ігри позитивно

впливають не тільки на процес навчання, але й на настрої студентів та їх взаємовідносини. У той же час, ігри використовуються досить рідко, або не використовуються взагалі. Оскільки більшість студентів вважають, що ставлення до навчальної дисципліни залежить від методів викладання, а дидактичні ігри оцінюються студентами позитивно, то, на наш погляд, доречно застосовувати на заняттях дидактичні ігри.

Дидактичні ігри ефективно вирішуватимуть проблеми підтримки та збудження інтересу до навчання, збагачення знань за рахунок власних зусиль у процесі захоплюючого змагання.

За результатами дослідження прояву пізнавального інтересу у студентів 1 курсу високий його рівень характерний для 6,7% студентів, середній рівень – для 88,3% студентів, низький рівень – для 5,0% студентів. Кожному рівню сформованості пізнавального інтересу ми умовно надали визначення у балах: низькому рівню – 1 бал, середньому – 2 бали та високому – 3 бали. За кожним показником сформованості пізнавального інтересу було підраховано середнє арифметичне значення у балах.

Отже, якщо розглядати показники прояву пізнавального інтересу кожний окремо, то у студентів сформований вищий рівень пізнавального інтересу у порівнянні з іншими щодо таких показників:

- ставлення до спільного обговорення питань;
- ставлення до відповідей однокурсників;
- участь у дидактичних іграх;
- допитливість студентів.

Отримані дані свідчать про те, що студентів цікавлять методи навчання, в яких вони самі беруть безпосередню участь, зокрема ігровий метод.

У студентів сформований нижчий у порівнянні з іншими рівень пізнавального інтересу щодо таких показників:

- ставлення до самостійної роботи;
- участь в усіх видах діяльності;
- регулярність виконання домашнього завдання;

- ставлення до роботи з підручником.

Щодо останнього показника (ставлення до роботи з підручником) у студентів сформований найнижчий рівень пізнавального інтересу.

Таблиця 1.7.

Рівні сформованості пізнавального інтересу

№	Показники прояву пізнавального інтересу	Бали	Рівень
1	Ставлення до навчання	2,26	Середній
2	Ставлення до пізнання нової інформації	2,18	Середній
3	Ставлення до пояснення та розповіді викладача	2,12	Середній
4	Ставлення до спільного обговорення питань	2,58	Високий
5	Ставлення до самостійної роботи	1,68	Середній
6	Участь в усіх видах діяльності	1,7	Середній
7	Регулярність виконання домашнього завдання	1,64	Середній
8	Ставлення до відповідей однокурсників	2,2	Середній
9	Участь у дидактичних іграх	2,12	Середній
10	Ставлення до роботи з підручником	1,3	Низький
11	Ставлення до додаткової літератури	1,92	Середній
12	Ставлення до творчості при виконанні завдань	1,96	Середній
13	Активність та ініціативність	2,22	Середній
14	Допитливість	2,26	Середній
15	Уважність та дисциплінованість	1,68	Середній

Проведене дослідження показало середній рівень сформованості пізнавального інтересу щодо решти його показників.

Подальший аналіз рівнів сформованості пізнавального інтересу індивідуально у кожного студента свідчить, що студенти, у яких сформований високий рівень пізнавального інтересу, найвищим балом оцінюють:

- навчання взагалі;
- спільне обговорення питань;

- участь у дидактичних іграх;
- робота з додатковою літературою.

Студенти, у яких сформований низький рівень пізнавального інтересу, надають найбільшого значення:

- спільному обговоренню питань;
- участі у дидактичних іграх.

Отримані дані підтверджують нашу думку щодо значення методів викладання у ставленні до навчання, навчальної дисципліни, формуванні пізнавального інтересу.

Оскільки інтерес виступає як мотив навчання, засіб навчання, стійка якість особистості (Г.І.Щукіна), то необхідно дбати про розвиток пізнавального інтересу, що благотворно впливатиме на розвиток особистості.

Розглядаючи стимулюючу функцію дидактичної гри, ми вважаємо, що вона має стати важливим фактором формування та розвитку пізнавального інтересу.

Інтереси та нахили є одним з показників спеціальних здібностей особистості, тих індивідуально-психологічних особливостей, які відрізняють одну людину від іншої, від яких залежить успішність тієї чи іншої діяльності. Формування певних здібностей у більшості залежить від розвитку психічних пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, мислення, мовлення, уяви та інших. Серед студентів 1 курсу факультету фізичного виховання було проведено тестування показників розумової працездатності при запам'ятовуванні.

Якщо оцінювати пам'ять студентів за системою “відмінно” – “добре” – “задовільно” – “погано”, то середній показник короткочасної пам'яті на числа – “добре”, на склади – “задовільно”, на слова рідної мови – “добре”, на слова іноземної мови – “задовільно”, середній показник зорової пам'яті “відмінно”.

Таблиця 1.8.

Середні показники короткочасної та довгочасної пам'яті студентів

Пам'ять (в балах від 1 до 9)	На числа	На склади	На слова		Зорова пам'ять
			Рідна мова	Іноземна мова	
Короткочасна	6,4	5,8	7,4	5,5	8,7
Довгочасна	4,9	2,1	5,7	3,2	8,6

Отримані дані свідчать, що зорова пам'ять у студентів розвинена найкраще, всі показники довгочасної пам'яті нижчі від відповідних показників оперативної пам'яті. Пам'ять на слова іноземної мови, яку вивчають студенти, нижча від пам'яті на слова рідної мови. Тому, на наш погляд, використовуючи дидактичні ігри на заняттях з іноземної мови, ми повинні сприяти тренуванню пам'яті взагалі та пам'яті на іноземні слова зокрема.

За методикою “розміщення чисел” [92, 250] були досліджені обсяг, розподіл та переключення уваги студентів. За рівнем продуктивності праці була оцінена увага студентів за дев'ятибальною шкалою. Середній показник уваги студентів 1 курсу складає 6,1 балів. Якщо оцінювати увагу студентів за системою “відмінно” – “добре” – “задовільно” – “погано”, то увага відповідає показнику “добре”.

ВИСНОВКИ З 1 РОЗДІЛУ

1. Грою як елементом культури цікавилися етнографи та філософи , які розробляли проблеми естетики.
2. Гра - це спосіб організації особливого виду діяльності (ігрової), яка передбачає відтворення різних видів людської діяльності.
3. Гра як діяльність пов'язана з іншими видами діяльності, зокрема з навчальною та трудовою.
4. Гра є предметом дослідження різних наук, зокрема біології, фізіології, психології, педагогіки та інших.
5. У грі, через гру, за допомогою гри дитина пізнає предмети та явища дійсності, готується до навчальної та трудової діяльності. У грі розвивається мислення дитини, пам'ять, уява, увага, здібності, починають формуватися вольові якості особистості, зачатки характеру. Гра несе дитині радість, дає позитивні емоції.
6. Таким чином, ми розглядаємо гру як спосіб організації діяльності, за допомогою якої людина пізнає предмети та явища дійсності, готується до навчальної та трудової діяльності, та за допомогою якої розвиваються, формуються або пізнаються різноманітні якості особистості або колективу.
7. Щоб краще зрозуміти сутність гри, треба розглянути її класифікацію. Різні підходи до визначення гри зумовлюють й різні класифікації.
8. Вважаємо за необхідне класифікувати ігри за такими аспектами:
 - за віком;
 - за метою гри;
 - за засобами проведення;
 - за кількістю учасників;
 - за способом керівництва;
 - за часом проведення;
 - за часом підготовки учасників;
 - за призначенням.

9. Дидактична гра - це спосіб навчання, отже, її варто розглядати серед методів здійснення цього процесу.
10. Дидактична гра - це творча вправа, яка використовується у навчальному процесі, вміщує навчальне завдання та у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку, забезпечує досягнення певної навчальної мети.
11. Значення дидактичних ігор у навчальному процесі обгрунтовано рядом наукових досліджень: у процесі гри формується інтерес до навчальної дисципліни, забезпечується посиленість вивчення програмного матеріалу, активізується розумова діяльність, розвивається спостережливість, уява, зближується навчальна й майбутня професійна діяльність, що впливає на міжособистісні стосунки.
12. Різноманітність класифікацій дидактичних ігор свідчить про те, що дослідники розглядають різні аспекти багатогранного явища гри.
13. На наш погляд, при класифікації дидактичних ігор необхідно враховувати такі аспекти як:
 - мета;
 - засіб проведення;
 - кількість учасників;
 - спосіб керівництва;
 - час проведення;
 - спосіб організації;
 - час підготовки учасників;
 - вид діяльності учасників;
 - мовленнєва діяльність учасників.
14. Дидактичні ігри відіграють велику роль у підготовці фахівців різних спеціальностей.
15. Більшість публікацій останніх років стосовно дидактичних ігор у вузі присвячені тільки діловим та рольовим іграм переважно у педагогічних інститутах.

16. Дослідження деяких аспектів навчального процесу університету свідчать, що:

- інтерес сучасних студентів до навчання знижується;
- одним з основних чинників ставлення до навчальної дисципліни є методи викладання;
- більшість студентів керується пізнавальними мотивами у вивченні іноземної мови;
- більшість студентів позитивно ставляться до вивчення навчальної дисципліни "Іноземна мова";
- більшість студентів оцінюють використання дидактичних ігор позитивно;
- у більшості студентів сформований середній рівень пізнавального інтересу та середній рівень мовної компетенції (серед студентів неспеціальних факультетів);
- пам'ять та увага студентів відповідають показнику "добре";
- стосунки у групах вимагають покращання, про що свідчить низький рівень їх згуртованості.

17. Проведене дослідження свідчить про доцільність реалізації стимулюючої функції дидактичних ігор, оскільки виникає необхідність підвищити інтерес студентів до навчання, рівень сформованості пізнавального інтересу, рівень мовної компетентності, покращити деякі психологічні показники особистості, а саме пам'ять та увагу, та вдосконалити стосунки у групі. В той же час студенти вважають методи викладання одним з основних чинників ставлення до навчальної дисципліни та позитивно ставляться до дидактичних ігор, визначаючи їх позитивний вплив на навчальний процес, на стосунки у групі та на настрій і вважають, що ігри використовуються дуже рідко або не використовуються взагалі.

18. Результати теоретичних та експериментальних досліджень свідчать про необхідність здійснення пошуків шляхів та умов ефективного використання дидактичної гри з метою розвитку пізнавального інтересу, підвищення рівня компетентності майбутніх спеціалістів.

РОЗДІЛ 2. ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

2.1. Шляхи та умови формування і розвитку пізнавального інтересу особистості засобом дидактичної гри

Проблема розвитку пізнавального інтересу знаходиться в центрі уваги педагогіки та психології. Філософи та соціологи, педагоги та психологи розглядали поняття “інтерес” та пояснювали його сутність з різних позицій. Щодо етимології слово “інтерес” (від лат. interest) означає те, що важливе; що має значення. Філософський словник дає таке визначення соціального інтересу – це “реальна причина соціальних дій, подій, здійснень, яка стоїть за безпосередніми спонуканнями – мотивами, помислами, ідеями, намірами тощо – учасників в цих діях індивідів, соціальних груп, класів” [169, 219]. Оксфордський словник розкриває багатозначність цього поняття, акцентуючи увагу на тому, що це: 1) стан бажання знати або взнати про когось або про щось; 2) якість, яка викликає зацікавленість та допитливість тощо [216, 325]. Інтерес виступає як виборча спрямованість людини, його уваги (Т. Рібо, Н.Ф. Добринін), його думок, помислів (С.Л. Рубінштейн). Інтерес розглядають як прояв розумової та емоційної активності (Е.К.Стронг, С.Л. Рубінштейн). В інтересі вбачають тенденцію займатися діяльністю, речами, процесом занять (англ. словник психологічних термінів).

Важливою, особливою частиною загального феномена “інтерес” є пізнавальний інтерес. Пізнавальний інтерес зумовлює рівень пізнання, оволодіння знаннями. “При цьому він спрямований не тільки на зміст даної предметної галузі з її специфічними властивостями, але й на процес добування цих знань, до пізнавальної діяльності, в якій проходять оперування вже набутими способами навчання, оволодіння новими та їх вдосконаленням” [185, 9]. Г.І. Щукіна підкреслює, що пізнавальний інтерес виступає перед нами як мотив навчання, засіб навчання, як стійка якість

особистості. Формування цієї риси особистості благотворно виявляється у всьому розвитку учня.

Одна з важливих проблем процесу навчання є проблема формування пізнавальних інтересів. Г.І.Щукіна виділяє три види стимуляції пізнавальних інтересів в навчанні:

1) за допомогою змісту навчального матеріалу:

- новизна змісту;
- оновлення засвоєних знань;
- історизм;
- практична необхідність знань;
- показ сучасних наукових досягнень;

2) за допомогою організації та характеру пізнавальної діяльності:

- різноманітність форм самостійних робіт;
- проблемність;
- дослідницький підхід;
- творчі роботи;
- практичні роботи;

3) за допомогою стосунків, які супроводжують навчальний процес:

- емоційний тонус діяльності учнів;
- емоційність вчителя;
- педагогічний оптимізм;
- взаємна підтримка;
- змагання;
- роль заохочень.

У багатофункціональному педагогічному явищі “дидактична гра” реалізація стимулюючої функції набуває особливого значення. Її можна віднести до всіх трьох видів стимуляції пізнавального інтересу. Ситуативні, рольові та особливо ділові ігри яскраво демонструють практичну необхідність знань. Саме ці ігри стимулюють пізнавальний інтерес за допомогою змісту навчального матеріалу. Ігри стимулюють пізнавальний

інтерес за допомогою організації та характеру пізнавальної діяльності. Ігри створюють емоційний тонус діяльності, стосунки змагання та взаємної підтримки під час навчання та впливають на взаємини у групі. Таким чином, ігри стимулюють пізнавальний інтерес за допомогою стосунків, які супроводжують навчальний процес. Отже, дидактичні ігри мають різноплановий вплив на навчальний процес та стимулюють пізнавальний інтерес особистості. Саме в “стимулюванні пізнавального процесу” І.П.Підласий [118, 503] вбачає головне призначення методу дидактичних ігор. Пізнавальні стимули студент отримує саме у грі, де він виступає активним перетворювачем дійсності. Дидактичні ігри ефективно вирішують проблеми збудження та підтримки інтересу до навчання, добування знань за рахунок власних зусиль в процесі захоплюючого змагання.

Рівень сформованості пізнавального інтересу може бути різний. Умовно визначаючи три рівні: високий, середній та низький, ми розглядаємо прояв інтересу через певні його показники:

- 1) ставлення до навчання;
- 2) ставлення до пізнавання нової інформації;
- 3) ставлення до пояснення та розповіді викладача;
- 4) ставлення до спільного обговорення питань;
- 5) ставлення до самостійної праці;
- 6) ставлення до відповідей товаришів;
- 7) ставлення до роботи з підручником;
- 8) ставлення до роботи з додатковою літературою;
- 9) участь в усіх видах діяльності;
- 10) регулярність виконання домашнього завдання;
- 11) участь у дидактичних іграх;
- 12) творчий підхід до виконання завдань;
- 13) активність та ініціативність;
- 14) допитливість;
- 15) уважність та дисциплінованість.

Ми констатуємо, що у студента сформований:

- високий рівень пізнавального інтересу, якщо він з бажанням навчається, прагне пізнавати нову інформацію, проявляє зацікавленість до пояснень та розповідей викладача, прагне до спільного обговорення питань, з бажанням працює самостійно, бажає брати участь в усіх видах діяльності, регулярно виконує домашнє завдання, зацікавлений у відповідях товаришів, бажає брати участь у дидактичних іграх, бажає працювати з підручником та додатковою літературою, творчо підходить до виконання завдань, проявляє активність та ініціативність, допитливість, уважність та дисциплінованість на заняттях;

- середній рівень пізнавального інтересу, якщо він бажає вчити певний предмет, прагне пізнавати нову інформацію, уважно слухає пояснення та розповіді вчителя, не прагне до спільного обговорення питань, вміє самостійно працювати, бере участь в усіх видах діяльності, досить регулярно виконує домашні завдання, уважно слухає відповіді товаришів, не відмовляється брати участь у дидактичних іграх, вміє працювати з підручником та додатковою літературою, виконує всі завдання, але без творчого підходу, не досить активний, безініціативний, не достатньо допитливий, уважний, дисциплінований;

- низький рівень пізнавального інтересу, якщо він навчається без особливої зацікавленості, не прагне пізнавати нову інформацію, слухає пояснення та розповіді викладача без особливого інтересу, не бере участі у спільному обговоренні питань, не завжди працює самостійно, не завжди бере участь в усіх видах діяльності, не регулярно виконує домашні завдання, не зацікавлений у відповідях товаришів, не завжди бере участь у дидактичних іграх, користується підручником при виконанні домашнього завдання, не працює з додатковою літературою, не активний, безініціативний, не допитливий, не завжди уважний та дисциплінований.

Будь-який метод припускає не тільки теоретичний, а й практичний рівень, тобто його поетапне застосування у навчальному процесі. Технологія метода показує поступове досягнення мети при застосуванні певного методу.

Слово “технологія” утворено єднанням двох основ: “техно” – від грец. майстерність, та “логія” – від грец. вчення. Етимологічний словник пояснює слово “технологія” як сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів і процеси, що супроводять ці види робіт.

У розумінні та застосуванні поняття "технологія" не існує спільної думки.

Технологія - це сукупність прийомів, які використовуються у будь-якій справі, майстерності, мистецтві (тлумачний словник).

Технологія - систематичне застосування наукових або інших організованих знань до практичних завдань (Джон Гелбрайт).

Технологія - це мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, зміни стану (В.М.Шепель).

За останні десятиріччя значно розширилася сфера застосування терміну технологія. Поряд з традиційним його використанням цей термін використовується для характеристики наукової діяльності та для характеристики навчання.

Оскільки технологія – це вчення чи наука про майстерність, то педагогічна технологія – це сукупність методів, прийомів та форм навчання й виховання та процеси, що супроводять їх на основі глибоких знань про цілі, зміст та сутність педагогічного процесу. Це систематичне застосування знань в практичних завданнях педагогіки.

Педагогічна технологія як новий напрямок у педагогіці зародилася понад 30 років тому в США. Вона отримала визнання в багатьох країнах в 70-80 роках.

До розуміння та вживання поняття педагогічної технології існують декілька підходів:

- педагогічна технологія відноситься до педагогічних наук;

- педагогічна технологія - проміжна наука між теорією та практикою навчання;
- педагогічна технологія - це наука;
- педагогічна технологія - це мистецтво;
- педагогічна технологія - це певний інструментарій, який включає різноманітні технічні засоби, що використовуються у педагогічному процесі;
- педагогічна технологія - забезпечення знан необхідних процедур для здійснення педагогічної практики.

Більшість підходів до технології навчання розглядають тільки той чи інший аспект поняття педагогічної технології, який, безумовно є важливим, але недостатнім для розуміння всієї сутності цього поняття. На наш погляд, педагогічна технологія дозволяє наповнити теоретичними знаннями педагогічну практику та майстерно здійснити процеси навчання та виховання.

У педагогічній літературі існує також поняття технології навчання. Це вужче поняття, яке стосується одного з аспектів педагогічної системи, а саме, навчання.

Найповнішим визначенням, змістовим узагальненням, яке вбирає в себе сенс багатьох визначень є означення ЮНЕСКО:

"Технологія навчання - це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологію навчання також часто розглядають як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Це галузь, орієнтована в більшій мірі на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході

емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією навчання" [28, 21].

Г.К.Селевко представляє поняття "педагогічна технологія" трьома аспектами:

- 1) науковим: педагогічні технології - частина педагогічної науки, яка вивчає та розробляє цілі, зміст та методи навчання й проектує педагогічні процеси;
- 2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів та засобів для досягнення результатів навчання, які плануються;
- 3) процесуально-дійовим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних педагогічних засобів.

"Таким чином, педагогічна технологія функціонує і в якості науки, яка досліджує найраціональніші шляхи навчання, і в якості системи способів, принципів та регулятивів, які застосовуються в навчанні, і в якості реального процесу навчання" [141, 15].

Г.К.Селевко виділяє три супідрядних рівні, на яких в освітній практиці вживається поняття "педагогічна технологія":

- загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія;
- частковопредметна педагогічна технологія;
- локальна технологія (технологія окремих частин навчально-виховного процесу).

Автор акцентує увагу також на поняттях "технологічна схема", яку він розглядає як умовне зображення технології процесу, розподіл його на окремі функціональні елементи та визначення логічних зв'язків між ними, та "технологічна карта", яка є описом процесу у вигляді поетапної послідовності дій з вказівкою на застосовані засоби [141, 16].

Л.В.Загрекова підкреслює, що предметом педагогічної технології є конструювання систем шкільної освіти та професійної підготовки.

“Специфіка технології полягає в тому, що в ній проектується та здійснюється такий навчальний процес, який повинен гарантувати досягнення поставлених цілей” [42, 58]. У літературі та практиці педагогічної роботи термін "педагогічна технологія" часто вживається як синонім поняття педагогічної системи. Поняття "система" ширше, ніж "технологія", та охоплює, на відміну від останньої, також суб'єктів та об'єктів діяльності.

Розглядаючи поняття педагогічної технології, М.В.Кларін пропонує розрізняти "точні" та "неточні" педагогічні технології. "У загальноосвітній практиці це поняття ("педагогічна технологія"), як правило, вживається неточно та означає відтворювати засоби, способи роботи педагогів" [65, 9]. Автор вважає, що у педагогіці існує й більш точне розуміння педагогічної технології як побудови освітнього процесу із заданими діагностованими результатами. Різницю між "точними" та "неточними" педагогічними технологіями автор вбачає у тому, що перші вміщують ознаки діагностичності та відтворення як щодо процесу навчання, так і до його результатів. "Точні" педагогічні технології передбачають послідовну побудову навчального процесу, спрямовану на досягнення діагностично заданих навчальних результатів. "Неточні" педагогічні технології відтворювані щодо ходу навчального процесу, але не передбачають діагностично описаних навчальних результатів.

Отже, якщо слідувати визначенням М.В.Кларіна щодо "точних" та "неточних" педагогічних технологій, то "точною" буде та технологія, яка включатиме складання повного набору навчальних цілей (загальних та конкретних), підбір критеріїв їх вимірювання й оцінки та точний опис умов навчання.

У теорії та практиці існує безліч варіантів навчально-виховного процесу. Кожний автор вносить у педагогічний процес щось своє, індивідуальне, поглиблюючи, уточнюючи теорію та збагачуючи педагогічну практику. Однак, багато технологій за своїми цілями, змістом, методами та засобами

мають певні подібності та за цими загальними ознаками можуть бути класифіковані у декілька загальних груп.

Г.К.Селевко дає розширену детальну класифікацію педагогічних технологій, розподіляючи їх за такими показниками:

- за рівнем застосування;
- за філософською основою;
- за провідним фактором психічного розвитку;
- за науковою концепцією засвоєння досвіду;
- за орієнтацією на особистісні структури;
- за характером змісту і структури;
- за типом організації та керівництва пізнавальною діяльністю;
- за способом, методом, засобом навчання;
- за категорією студентів;
- за змістом модернізації та модифікації.

Нас цікавить такий аспект класифікації, як технології за способом, методом, засобом навчання. Класифікуючи технології за цим аспектом, автор наводить приклади таких технологій, як догматичні, репродуктивні, проблемного навчання, розвиваючого навчання, саморозвиваючого навчання, програмованого навчання, комунікативні, діалогічні, творчі, ігрові, пояснювально-ілюстративні. На наш погляд, діалогічні, комунікативні, ігрові та творчі технології мають багато спільних рис, точніше сказати, елементи однієї технології можуть застосовуватися у іншій, тобто мова йде про взаємопроникнення та взаємозаміну певних технологій. Тому, щоб розмежувати дані технології, доречно конкретизувати їх. Наприклад, ігрова технологія отримує свою назву від методу, оскільки застосовує гру як метод навчання чи виховання. Ми розглядаємо один із методів навчання, а саме, метод дидактичної гри, тому й будемо говорити про технологію дидактичної гри.

Технологію дидактичної гри ми визначаємо як спосіб послідовної її розробки, підготовки, проведення і оцінювання в процесі навчання.

Сприяти успішному практичному втіленню технології може технологічна карта, якій, на наш погляд, можна надати досить конкретного вигляду.

Мета гри	Тема та проблема гри	Предмет гри	Зміст гри	Етапи гри	Функції учасників гри		Правила гри	Система критеріїв оцінок результатів гри та ігрових дій	Інструкції для керівника гри та гравців
					викладач	студент			

Рис. 2.1. Технологічна карта дидактичної гри.

Сама сутність гри визначає її мету – формування та підвищення рівня предметної компетентності студентів. Визначення основної теми, проблеми гри конкретизує мету, орієнтуючи її на певний аспект навчальної діяльності студентів та вирішення конкретних проблемних завдань. Проблема гри повинна відображати один з основних моментів навчальної діяльності студентів, пов'язаних із необхідністю набуття вмінь та навичок, досвіду їх використання та формування предметної або професійної компетенції. Тема гри визначається відповідно до навчальної програми з урахуванням її ефективності при підготовці спеціаліста. Предметом гри є моделювання (відтворення) в навчальних умовах певної ситуації чи конкретної професійної діяльності, тренування певних моментів, ознак, якостей того чи іншого предмета. Зміст гри визначається певними навчальними цілями, місцем гри в навчальній діяльності студентів. Дидактична гра розподіляється на етапи, які мають свій зміст та свої певні цілі, сукупність яких забезпечує досягнення загальної мети гри. Як правило, серед основних етапів дидактичної гри виділяють: підготовку, проведення, підведення підсумків, визначення результатів та аналіз гри. В процесі розробки гри визначаються функції гравців, типи взаємодії з іншими учасниками гри. Гравці можуть

безпосередньо брати участь у діях, передбачених грою, або спостерігати за іншими учасниками. В іншому випадку від них вимагатимуться увага та адекватна реакція на дії інших. У правилах гри знаходять відображення такі основні моменти, як часова регламентація етапів гри та норми поведінки гравців. Дидактична гра, як правило, має систему оцінок (балів) індивідуальних чи групових (командних), поетапних та кінцевих. В неї включається при потребі й система штрафів. Показниками для оцінки ігрових дій повинні бути якісні та кількісні характеристики як самого процесу, так і результатів ігрової діяльності, а також, наявність чи відсутність помилок, їх характер, витрачений час тощо. Інструкція для організатора гри включає такі моменти: організація гри; навчальний матеріал; підготовка гравців; порядок проведення гри. Інструкція для гравців включає загальні та індивідуальні інструктивні вказівки про порядок дій та досягнення результатів певних дій.

Технологічна карта є одним з етапів, який завершує підготовку до проведення дидактичної гри. Дидактична гра має певний вплив на особистість, її діяльність та особистісні стосунки.

Впливаючи на ту чи іншу сферу, дидактична гра виконує певні функції (Рис. 2.2). У сфері діяльності особистості можна виділити такі функції дидактичної гри, як навчальна, активізуюча та функція контролю. Впливаючи на особистість, дидактична гра виконує такі функції, як формуюча, розвиваюча та розважальна. В сфері особистісних стосунків ми виділяємо такі функції, як комунікативна, виховна та стимулююча.

Навчальна функція дидактичної гри полягає у розвитку вмінь та навичок загальнонавчальних та спеціальних для певної навчальної дисципліни. Реалізація функції контролю дозволяє підвищити рівень сформованості певних умінь, навичок та вміння практичного застосування знань.

Роль активізуючої функції полягає у формуванні позитивного ставлення до навчання, підвищенні зацікавленості певним предметом та активізації пізнавальної діяльності.

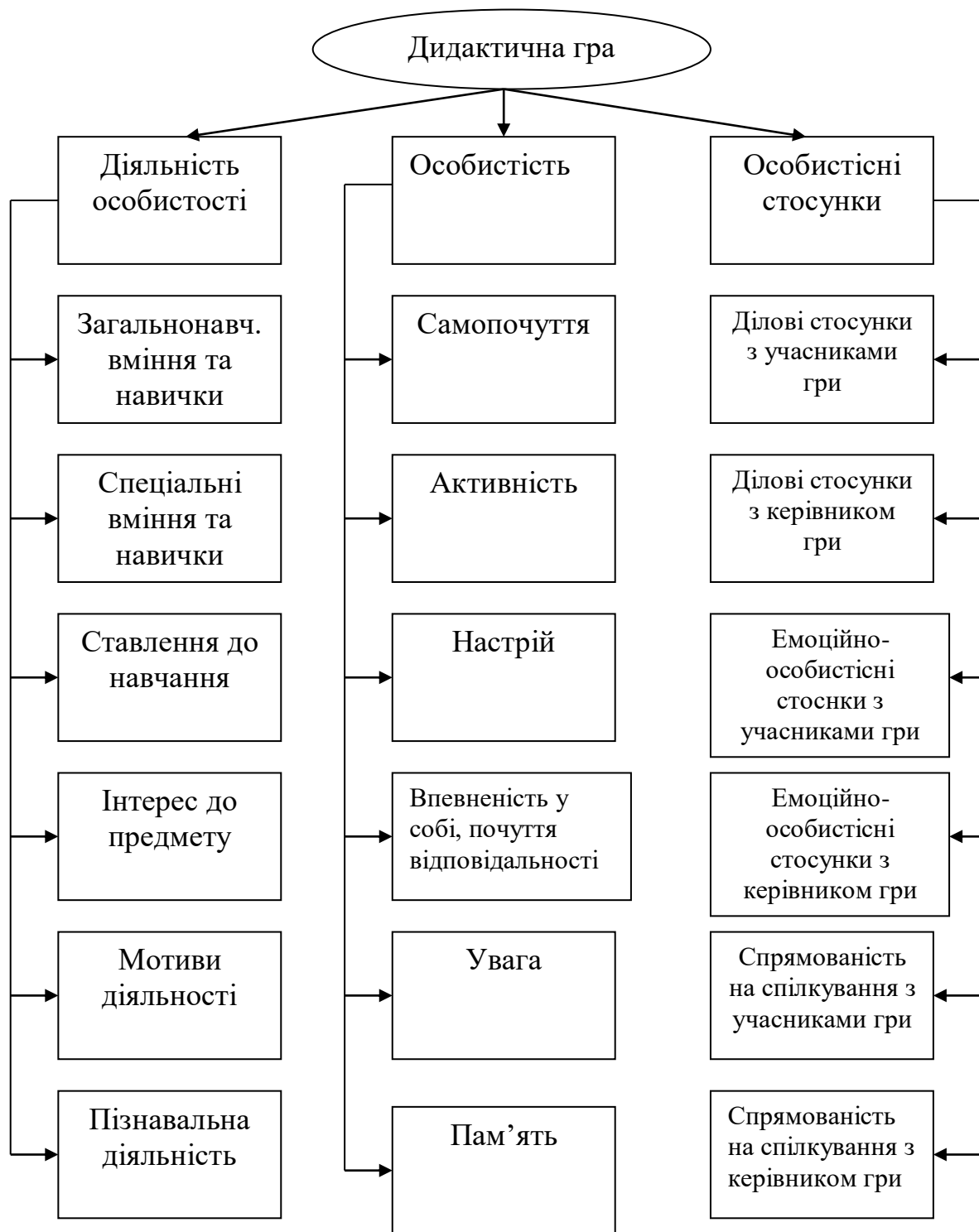


Рис. 2.2. Схема сфер впливу дидактичної гри.

Реалізація формуючої функції зумовлює формування потреби в знаннях, інтересу до навчальної дисципліни та навчання взагалі на основі пізнавального інтересу, формування мотиву навчання та моральних якостей.

Реалізація розвиваючої функції забезпечує розвиток таких психологічних показників, як пам'ять та увага.

Реалізація розважальної функції передбачає створення такої атмосфери на занятті, яка покращує самопочуття та настрої, розвиває активність, впевненість у собі та почуття відповідальності, створює позитивну емоційність. Реалізація комунікативної функції зумовлює об'єднання студентів між собою та з викладачем, керівником гри та встановлення емоційних контактів, розвиток комунікативних умінь та навичок.

Реалізація виховної функції визначає виховний вплив на кожную особистість, особистісні стосунки та колектив студентів. Реалізація стимулюючої функції забезпечує стимуляцію міжособистісних стосунків у групі. Варто наголосити на тому, що всі визначені функції реалізуються в усіх сферах впливу дидактичної гри, перелік лише кількох з них стосовно кожної з сфер наведений з метою привернути увагу до їх першочерговості для кожної конкретної сфери впливу дидактичної гри.

З урахуванням реалізації функцій дидактичної гри, схема сфер її впливу значно розширюється (Рис. 2.3). Реалізуючи всі свої функції, дидактична гра сприяє активізації навчальної діяльності.

У загальному значенні під активізацією розуміють діяльний стан суб'єкта. У певному аспекті діяльний та активний виступають синонімами. Тоді пізнавальна активність - це діяльний стан суб'єкта, який характеризується прагненням до навчання, розумовим напруженням та проявом вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями.

Актуальним питанням у навчальному процесі є активізація пізнавальної діяльності. Розглядаючи активізацію пізнавальної діяльності, педагоги досліджують різні її шляхи.

Активізації пізнавальної діяльності надається велике значення, хоча вона не вважається самоціллю.

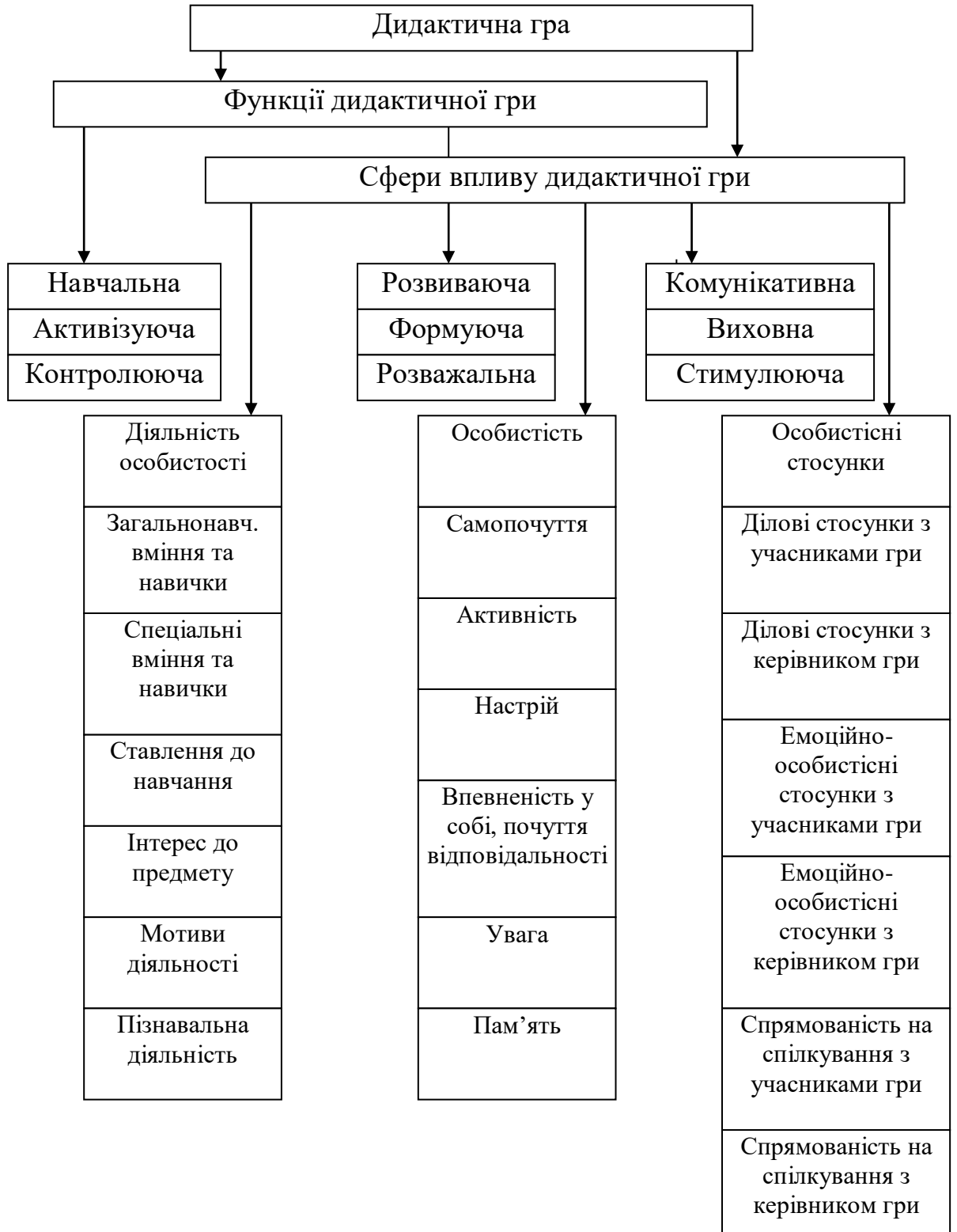


Рис. 2.3. Схема функцій та сфер впливу дидактичної гри

В.Ф. Шморгун називає завданням активізації пізнавальної діяльності підвищення ефективності та результативності навчального процесу, якості

знань студентів, сприяння формуванню всебічно розвиненої особистості [179, 4]

Автор показує систему різноманітних засобів та прийомів активізації навчальної діяльності на різних етапах навчального процесу:

- логічність і послідовність пояснення нового матеріалу;
- виразність і чіткість формулювання правил та законів;
- постановка проблемних запитань;
- умілі риторичні звертання;
- емоційність мови вчителя;
- самостійна робота учнів тощо [179, 85].

Варто звернути увагу на те, що, розглядаючи різноманітні шляхи активізації пізнавальної діяльності, автор не вважав ігрову діяльність фактором активізації пізнавальної діяльності. У 60-ті роки В.Ф.Шморгун писав: "Автори ряду статей рекомендують вводити у навчальний процес як засіб активізації елементи гри і різні розваги дидактичного характеру (гра в учителя, "хто перший відповість", "одержуй п'ятірку" тощо). Зрозуміло, що всі ці засоби активізації процесу навчання цілком надумані і не мають нічого спільного із справжньою боротьбою за підвищення ефективності навчального процесу" [179, 23].

Ми не можемо погодитися з цією точкою зору. По-перше, пізнавальна діяльність учнів у навчальному процесі зумовлюється різноманітними педагогічними засобами і прийомами вчителя, як стверджує сам автор. Дидактична гра дозволяє ефективно повторити раніше вивчений матеріал, або засвоїти новий матеріал, або закріпити засвоєний матеріал, або формувати уміння практичного застосування знань. По-друге, пізнавальна діяльність зумовлюється й внутрішніми стимулами - інтересами, почуттями, бажаннями, прагненнями до знань. Дидактична гра й має своїм завданням розвиток таких пізнавальних сил і здібностей учнів, як логічне мислення, творча уява, винахідливість, самостійність, ініціативність. Крім цього, дидактична гра позитивно впливає на емоції учнів. А емоції - "важлива

рушійна сила не тільки розумової, але й вольової діяльності", що підтверджує сам автор [179, 60].

Досліджуючи проблему активізації пізнавальної діяльності, Т.І.Шамова акцентує увагу на таких засобах:

- самостійна робота;
- пізнавальна самостійність;
- удосконалення методів навчання;
- інтерес та пізнавальна потреба [177, 14].

І.Ф.Харламов можливими шляхами активізації навчання вважає проблемне навчання; самостійну навчальну роботу; слово вчителя у поєднанні з наочністю; використання стимулів, які збуджують допитливість та розумову активність та інші.

Як і інші автори, І.Ф.Харламов зазначає, що на активізацію пізнавальної діяльності впливають не тільки методи навчання, але й внутрішні стимули активності. Серед факторів впливу на якість навчання та весь процес пізнавальної діяльності автор зазначає: біологічні фактори (пам'ять, розумова кмітливість); внутрішні фактори розвитку особистості; потребу в знаннях; навчальний інтерес; мотиви навчання; моральний фактор.

З огляду на всі проаналізовані аспекти дидактичної гри, використання її у навчальному процесі, можна розглядати як один із важливих шляхів його активізації, а саму гру як активатор пізнавальної діяльності студентів. Дидактична гра не тільки як ефективний метод навчання, але й фактор впливу на внутрішні стимули активності. Дидактична гра може розвивати пам'ять, увагу, кмітливість, позитивно впливати на самопочуття та настрій, міжособистісні стосунки, підвищувати інтерес до навчальної дисципліни та до навчання взагалі, а звідси має вплив і на мотиви навчання та моральні якості.

Принцип активності у процесі навчання був та залишається одним з основних у дидактиці. "Під цим поняттям розуміється така якість діяльності, яка характеризується високим рівнем мотивації, усвідомленою потребою у

засвоєнні знань і умінь, результативністю та відповідністю соціальним нормам" [141, 50].

Така активність виникає у результаті цілеспрямованих педагогічних впливів та організації педагогічного середовища, тобто, педагогічної технології, яка застосовується. Будь-яка технологія має засоби, які активізують та інтенсифікують діяльність учнів. Прикладом такої технології є ігрова технологія.

Етапи технології гри, як правило, включають підготовку, проведення, аналіз та узагальнення. Етап підготовки охоплює визначення навчальної мети заняття, план гри, зміст ситуації, характеристики дійових осіб. Етап проведення є саме грою, яка може проходити у вигляді діалогу, дискусії, змагання, вистави, тощо. Етап аналізу та узагальнень включає констатацію результатів, досягнень, помилок, виступ викладача, аналіз та поради, самоаналіз та самооцінку учасників, висновки та підсумки заняття, оцінку результатів діяльності учасників гри. Зміст кожного етапу дещо різнитиметься в залежності від типу гри, але наявність трьох основних етапів характерна для будь-якої гри.

Не можна допустити, щоб формування, розвиток пізнавального інтересу став самоціллю викладача, адже це лише одне з завдань процесу навчання поряд із створенням системи знань та умінь, формуванням світогляду, озброєнням методами самостійної пізнавальної діяльності.

Вважаємо, що стосовно підготовки майбутнього спеціаліста, доречно говорити про необхідність формування такої професійної якості, як компетентність, взагалі, та мовна компетенція, зокрема.

2.2. Дидактична гра як фактор формування мовної компетентності студентів

Теоретичні основи дидактичної гри дозволяють визначити її вплив на навчальний процес на прикладі викладання іноземної мови. Дослідження проблем викладання іноземної мови займають вагомим місце у діяльності освітян за останні 20 років. Дослідники відкривають ефективні шляхи навчання студентів іноземній мові.

Традиційно більшість викладачів використовували вправи-повторення та переклади текстів з використанням словників. Такі підходи використовувалися багато років без вагомих успіхів, що стало причиною пошуків нових підходів до оволодіння мовою.

Щоб вдало поєднувати теоретичні аспекти з практичними діями, викладачі повинні усвідомлювати, як студенти оволодівають мовою та наскільки оволодіння залежить від використання різних методів навчання.

Стефен Крашен (1982) у своїх дослідженнях щодо оволодіння мовою визначає відмінність між оволодінням ("набуванням") мови та вивченням мови. С.Крашен стверджує, що "набування" мови - природний процес. Малі діти оволодівають рідною мовою досить легко, без формального навчання. Це "набування" мови - поступовий процес, що ґрунтується на отриманні та розумінні повідомлення, створенні запасу слів для слухання (сприймання) та повільних спробах усного відтворення мови у підтримуючій, ненапруженій обстановці. Це саме ті умови, які сприяють оволодінню іноземною мовою.

Викладач несе відповідальність за те, щоб повідомлення усвідомлювалося студентами, і використовує для цього різні засоби навчання ("зрозуміле введення"). Їх використання додає контекст до мови - бутафорія, жести, картини - все це сприяє оволодінню та відтворенню мови.

Стефен Крашен та Трейсі Террел (1983) наголошують на необхідності дозволяти тим, хто вивчає англійську мову, рухатися в усному відтворенні нової мови у зручному для них темпі. Студенти повинні чути та зрозуміти

повідомлення та створити запас слів для слухання до відтворення розмовної мови. Це не означає, що студенти не повинні брати участі у діяльності на занятті, а означає, що діяльність слід організувати так, щоб студенти могли брати участь у ній на рівні комфорту. На поставлені запитання слід відповідати спочатку, використовуючи жести, кивки та інші засоби невербального спілкування. Цей етап оволодіння мовою називають безмовним чи передвідтворювальним періодом.

Роль групового оточення у допомозі оволодіння мовою не може бути проігнорована. Студентам необхідно багато можливостей для мовної взаємодії. Свейн (1993) передбачає, що група, у якій студенти працюють разом, вирішуючи проблеми, та відтворюючи проекти, допомагає розвитку їх мови у декількох напрямках. Групове оточення надає їм вірогідні причини для спілкування та допомогу у мовному відтворенні, допомагає студентам усвідомити, що їх усне спілкування не завжди зрозуміле для інших. Це усвідомлення допомагає рухатися від сприймальної семантичної стадії (слухати, щоб зрозуміти) до виразової синтаксичної стадії (утворення слів та речень з метою спілкування). Якщо студенти тільки слухають та спостерігають без можливості чи необхідності спілкуватися, вони залишаються на передвідтворювальній стадії протягом тривалого періоду часу. Структура комунікативної діяльності, яка робить необхідними спілкування та усну взаємодію, запобігає цьому.

Інший важливий компонент, що сприяє оволодінню мовою, є відкриття студентами того, що вони можуть робити з мовою. Усвідомлення цієї проблеми залежить певною мірою від знання та розуміння функції мови. Халлідей (1978) визначив сім функцій мови чи цілей її використання, які служать імпульсом усного спілкування.

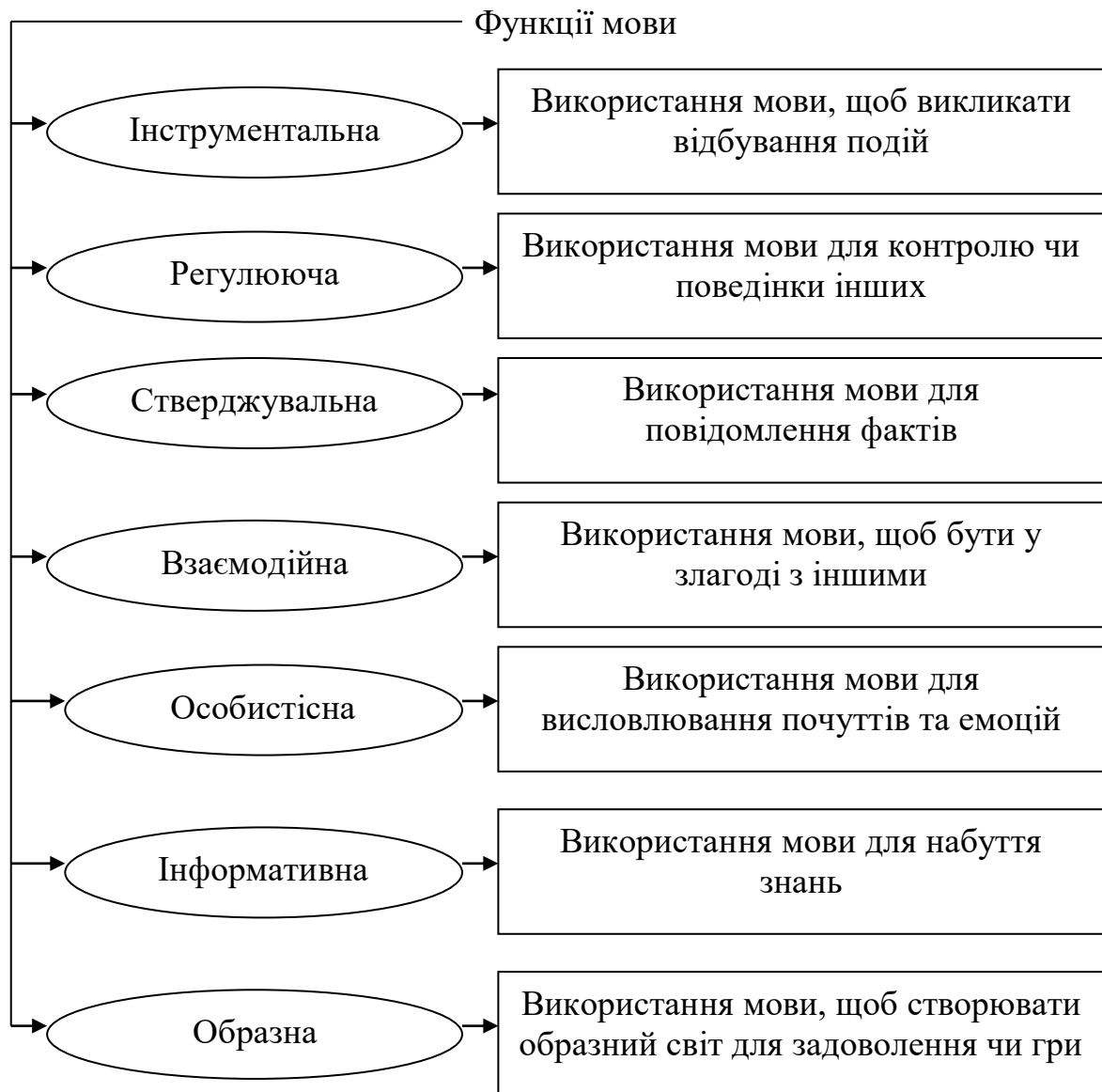


Рис.2.4. Схема функцій мови (за Халлідесем)

Багато дослідників (С. Крашен, 1982; С.Крашен та Т.Террел, 1983; Мк Лауглін, 1990) вивчали роль емоцій у оволодінні мовою. Коли студент опиняється у стресовій ситуації, в якій вимагається відтворення мови, здатність студента вивчати чи відтворювати розмовну мову послаблюється. Це підкреслює відповідальність викладача за створення сприяючого оточення, у якому студент може брати участь на рівні зручності без хвилювання, що він опиниться у дискомфортній для нього ситуації. Дослідження Д. Куммінса роблять певний внесок у розуміння набуття мови та ефективності групових занять у декількох напрямках. По-перше, автор

розрізняє соціальну мову, під назвою “основні міжособистісні комунікативні уміння” та академічну мову під назвою “пізнавальні академічні мовні уміння”. Набуті основні міжособистісні комунікативні уміння та здатність студентів спілкуватися англійською мовою, формулюючи прості запитання та відповідаючи на них, і рівень мовної підготовки, необхідної, щоб отримати користь від академічних інструкцій з англійської мови без додаткової допомоги - це різні речі.

Д. Куммінс допомагає усвідомити, що треба додати до інструкції, щоб зробити її зрозумілою для студентів. Він визначає два виміри мови, її пізнавальну потребу та її контекстуальний відбиток. Використовуючи чотирикутну форму, Д. Куммінс показує, як доповнення контексту допомагає студентам зрозуміти пізнавально необхідну мову, таку, як мова змістовної інструкції на занятті.

Запропоновані Д.Куммінсом виміри мови можуть бути важливою основою адекватної організації спілкування студентів протягом дидактичної гри.

Аналізуючи сучасні підходи до оволодіння мовою, Андріен Л. Херрелл визначає передумови, які в різній кількості притаманні тій чи іншій стратегії навчання:

1. Викладачі повинні давати інструкцію таким чином, щоб студенти отримали “зрозуміле введення” (мову, яку вони можуть розуміти).
2. Викладачі повинні створити можливості для збільшення усної взаємодії у груповій діяльності.
3. Викладачі повинні давати інструкції, використовуючи мовний контекст якомога більше.
4. Викладачам слід використовувати навчальні стратегії та групову техніку, які зменшують тривожність студентів якомога більше.
5. Викладачам слід застосовувати таку діяльність, яка надає можливості активної участі студентів.

Пізнавально невимоглива мова	
Суспільна бесіда (з жестами)	Суспільний телефонний дзвінок
Розповідь з бутафорією	Записка-повідомлення
Основні міжособистісні комунікативні уміння	
Контекстуально відбита мова	Контекстуально скорочена мова
Пізнавально вимоглива мова	
Урок математики (з маніпуляціями)	Лекційне заняття
Урок географії з картами	Тест зі складним вибором
Пізнавальні академічні мовні уміння	
Пізнавально вимоглива мова	

Рис. 2.5. Схема вимірів мови (за Д.Куммінсом)

Ці передумови стратегій навчання, на наш погляд, можуть служити умовами підбору методів навчання у вивченні іноземної мови.

Серед багатьох стратегій викладання іноземної мови А.Л.Херрелл виділяє комунікативні ігри, головними завданнями яких автор вбачає збільшення усної взаємодії та активну участь студентів, другорядними завданнями – зрозуміле введення, використання мовного контексту та зменшення тривожності.

П.Гіббонс дає визначення комунікативних ігор як діяльності, яка проводиться на занятті у класі з метою створення можливостей та намірів для практики усного спілкування. Мета спілкування у таких іграх – повідомити інформацію чи визвати події, які стануть результатом діяльності. Деякі ігри, на думку А.Л.Херрелл, забезпечують практику використання певних мовних функцій, таких як надання вказівок чи формулювання запитань. Інші ігри

вимагають, щоб студенти працювали разом та спілкувалися для вирішення проблеми.

П.Гіббонс пропонує ряд комунікативних ігор, які можна розглядати як певну їх систему [213, 39].

Таблиця 2.1.

Комунікативні ігри (за П. Гіббонсом)

Діяльність	Опис	Приклад
Бар'єрні ігри	Два студенти сидять спиною один до одного чи перед екраном (бар'єром). Один студент отримує складний набір інструкцій, які треба повідомити другому студенту, який виконує завдання.	Один студент має набір маленьких кольорових фігурок, які повинні бути розміщені у певній конфігурації. Інший студент, який працює за діаграмою, дає усні вказівки студенту, щоб фігурки утворили певну конфігурацію.
Розподіл інформації	Кожний студент має частину інформації, яка необхідна для виконання завдання чи вирішення проблеми.	Студентам надаються матеріали, щоб скласти квітку. Кожний студент має одну секцію напрямків. Використовуючи ряд слів як путівник, студенти по черзі читають про себе напрямки та потім передають їх у голос так, щоб члени групи могли виконати завдання складання.

Запитання та виключення	Невелика група студентів працює разом. Один студент має комплект інформації, який має бути отриманим іншими за допомогою запитань та виключень фактів, які не стосуються справи. Група знаходить рішення, опираючись на розпитування.	Група вивчає комах. Студент, призначений експертом у групі, отримує назву комахи та ряд фактів про цю комаху. Ставлячи запитання студенти повинні зібрати достатньо інформації про комаху, щоб вони могли визначити, яка саме комаху описується. Коли вони здогадуються, яка це комаху, вони також повторюють матеріал про цю комаху.
Ступінь послідовності	Студенти працюють разом у невеликій групі, пропонуючи вирішення проблеми та досягаючи консенсусу у ступеню послідовності корисності кожного рішення.	Групи повинні зробити список покупок для подорожі. Вони повинні придумати пункти, а потім розмістити їх у порядку важливості так, щоб вони могли вижити, якщо взяти тільки п'ять верхніх пунктів.

А.Л. Херрелл стверджує, що комунікативні ігри можуть бути використані на багатьох рівнях та протягом всіх навчальних програм. Забезпечуючи студентів достовірними причинами для спілкування англійською мовою, їм надаються можливості практикувати комунікативні уміння у ненапруженому

оточенні. У студентів більше можливостей успішно виконати завдання, оскільки воно пояснюється заздалегідь, лексика опрацьовується, а зміст будується у вправи. “Знижуючи психологічне напруження, створюючи діяльність у вигляді гри та забезпечуючи приклади лексичної та мовленнєвої структури, викладач знижує емоційний фільтр для всіх студентів, які беруть участь у цій діяльності” [213, 41].

Серед стратегій викладання іноземної мови, А.Л. Херрелл виділяє ще один ігровий вид – лексичні рольові ігри, головними завданнями яких автор вбачає “зрозуміле введення, використання мовного контексту, активну участь студентів, другорядними завданнями – збільшення усної взаємодії та зменшення тривожності” [213, 219].

Лексичні рольові ігри (Херрелл А.Л., 1998) – “це стратегія, яка використовується, щоб заохотити студентів зробити зв’язок між їх минулим досвідом, змістом, який вивчається, та лексикою, яка є новою або використовується незнайомим чином” [213, 219]. Студентам вводиться нова лексика та надається можливість обговорювати та використовувати лексику у контексті за допомогою рольових ігор. Часто декілька груп студентів отримують один і той же лексичний матеріал та повинні написати й виконати діалог, у якому використовуються та демонструються ці слова. Оскільки групи більше всього напишуть та виконають скетчі, у яких слова лексичного складу використовуються у різних контекстах, скетчі служать для того, щоб показувати різноманітне використання одних і тих же слів. Таким чином, студентам надається можливість побачити слова лексичного складу у контексті, а також демонстрацію декількох різних контекстів, у яких можуть бути використані ці слова.

Лексичні рольові ігри забезпечують, на думку А.Л. Херрелл, зв’язок між вивченням нового слова та використанням слова у контексті або численних контекстах. “Рольові ігри надають можливість студентам створювати ситуації, за допомогою яких пов’язувати новий лексичний склад. Вивчення

слів, їх різноманітних значень та походжень можуть бути ефективнішими з використанням лексичних рольових ігор” [213, 222].

Це приклад тільки одного з видів рольових ігор, демонстрація однієї з численних можливостей використання дидактичної гри як методу. Рольові ігри можуть бути також фонетичними та граматичними щодо аспекту мови або ситуативними та діловими щодо способу організації.

Досліджуючи вплив дидактичної гри на навчальний процес, важливо визначити поняття “володіння іноземною мовою” та “мовна компетенція”.

Оволодіння іноземною мовою передбачає:

1) формування фонетичної навички:

- перебудова артикуляції;
- формування фонематичного слуху;
- оволодіння технікою вимови іншомовних звуків в слові, словосполученні, реченні та в мовленнєвому потоці в процесі мовлення і читання;

2) оволодіння іншомовною інтонацією:

- формування аудіотивних навичок сприймання інтонаційного малюнку;
- формування навички адекватного відтворення інтонації в процесі мовлення та читання;

3) формування лексичної навички:

- оволодіння правилами співвідношення певної лексичної одиниці з іншими лексемами в тематичній та семантичній групах, з синонімами та антонімами, з чітким визначенням значення лексичної одиниці;
- оволодіння правилами конкретного словотворення та сполучення;
- оволодіння правилами вибору та вживання лексичної одиниці в тексті висловлювання, в його граматичній та стилістичній структурі, змістовому сприйманні в тексті;

4) формування мовленнєвих граматичних навичок:

- розвиток навичок відносно точного відтворення явища, що вивчається, в типових для його функціонування мовленнєвих ситуаціях;
- розвиток гнучкості навичок в умовах спілкування, які потребують адекватного граматичного оформлення висловлювання.

Досліджуючи проблему компетентності спеціаліста, необхідно звернутися до етимології слів "компетентний", "компетентність", "компетенція". Компетентний (від. лат. *competens, competentis* - належний, відповідний) - 1) Досвідчений у певній галузі, якомусь питанні. 2) Повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи. Компетентність - поінформованість, обізнаність, авторитетність. Компетенція (лат. *competentia*, від *compeo* - взаємно прагну, відповідаю, підходжу) - коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [148, 345].

Нас цікавить перш за все мовна компетенція студентів, які вивчають англійську мову, та рівень їх компетентності.

Під мовною компетенцією розуміють сукупність згідно з мовними нормами умінь та навичок у здійсненні мовленнєвих дій, операцій іноземною мовою. Мовна компетенція характеризується:

- виборністю та варіативністю у виборі мовних засобів;
- оволодіння мовною формою;
- вмінням реалізувати в іншомовному мовленні різницю між рідною та іноземною мовами;
- адекватним свідомим та автоматичним переносом мовних засобів з одного виду мовленнєвої діяльності в іншу, з однієї ситуації в іншу.

В уміннях та навичках, які характеризують мовну компетенцію, відображаються якості мовної норми в мовленнєвій діяльності. Комплексне тестування допомагає виявити певні характеристики оволодіння іноземною

мовою. Від ступеня сформованості фонетичних, лексичних та мовленнєвих граматичних навичок залежить рівень володіння іноземною мовою.

Зміст мовної компетенції студентів стає основою для визначення рівнів їх компетентності.

Таблиця 2.2.

Умовні рівні мовної компетентності

Рівень мовної компетентності	Показник / Критерії мовної компетентності		
	Сформованість лексичної навички	Сформованість граматичної навички	Використання лексичного та граматичного матеріалу в мовленні
1. Високий	1. Чітке визначення значення лексичної одиниці (ЛО). 2. Володіння правилами словотворення. 3. Співвідношення певної ЛО з іншими лексемами в тематичній та семантичній групах, з синонімами та антонімами. 4. Оволодіння правилами вибору та вживання ЛО в висловлюванні, в тексті.	1. Розпізнавання граматичної структури за формальними ознаками. 2. Співвідношення форми граматичної структури з її значенням. 3. Диференціація граматичної структури від омонімічних форм.	1. Адекватне лексико-граматичне оформлення висловлювання. 2. Чітке відтворення певного явища в типових для його функціонування мовленнєвих ситуаціях. 3. Гнучкість певного явища за рахунок варіювання умов спілкування.
2. Середній.	1. Досить чітке визначення значення ЛО. 2. Володіння правилами словотворення. 3. Не досить чітке	1. Розпізнавання граматичної структури за формальними ознаками. 2. Не завжди чітке співвідношення	1. Досить адекватне лексико-граматичне оформлення висловлювання. 2. Не чітке

	співвідношення конкретної ЛО з іншими лексемами в тематичній та семантичній групах, з синонімами та антонімами. 4. Не завжди адекватний вибір та вживання ЛО в висловлюванні, в тексті.	форми граматичної структури з її значенням. 3. Не завжди чітка диференціація граматичної структури від омонімічних форм.	відтворення певного явища в типових для його функціонування мовленнєвих ситуаціях. 3. Слабка гнучкість певного явища при змінах умов спілкування.
3. Низький	1. Не завжди чітке визначення значення ЛО. 2. Володіння правилами словотворення. 3. Відсутність або не чітке співвідношення конкретної ЛО з іншими лексемами в тематичній та семантичній групах, з синонімами та антонімами. 4. Відсутність чіткого вибору та вживання ЛО в висловлюванні, в тексті.	1. Не чітке розпізнавання граматичної структури за формальними ознаками. 2. Відсутність або не чітке співвідношення форми граматичної структури з її значенням. 3. Відсутність диференціації граматичної структури від омонімічних форм.	1. Не адекватне лексико-граматичне оформлення висловлювання. 2. Відсутність здатності відтворення певного явища в типових для його функціонування мовленнєвих ситуаціях.
4. Нульовий.	Відсутність лексичних навички.	Відсутність граматичних навички.	Відсутність уміння адекватного лексико-граматичного оформлення висловлювання.

Явища інтересу, компетентності та активізації пізнавальної діяльності тісно взаємопов'язані.

3 Якщо у студента є інтерес до навчальної дисципліни, він прагне до здобуття знань та стає все більш компетентним, то активізується й його пізнавальна діяльність.



Рис. 2.7. Схема співвідношення понять на основі інтересу

Але інтерес не може виникнути сам по собі, тобто він повинен мати певну базу для виникнення, певний запас знань. Тому студент є в певній мірі компетентним, на основі чого виникає та розвивається інтерес до навчальної дисципліни, а звідси активізується й пізнавальна діяльність.

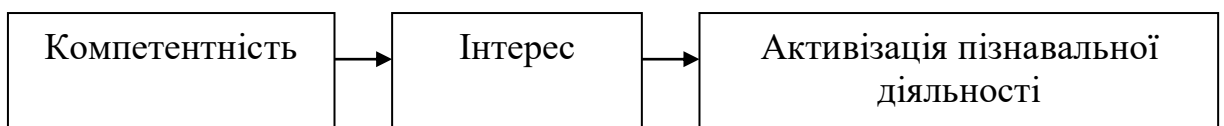


Рис. 2.7. Схема співвідношення понять на основі компетентності

Процес навчання є двостороннім, отже, діють не тільки викладачі, але й студенти, стаючи активними учасниками процесу навчання. Їх компетентність залежить від того, наскільки активно вони діють у здобутті знань, умінь та навичок і наскільки вони зацікавлені у процесі навчання.

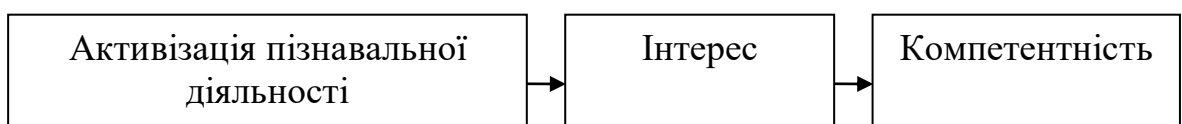


Рис.2.8. Схема співвідношення понять на основі активізації пізнавальної діяльності

Ця схема діє в ситуації, яку ми досліджуємо. Студенти вивчали англійську мову протягом навчання у школі. Беручи до уваги те, що учень починає вивчати англійську мову з нульового рівня, тобто за відсутності будь-якої мовної компетенції, варто наголосити на тому, що процес активізації пізнавальної діяльності має замкнений характер.

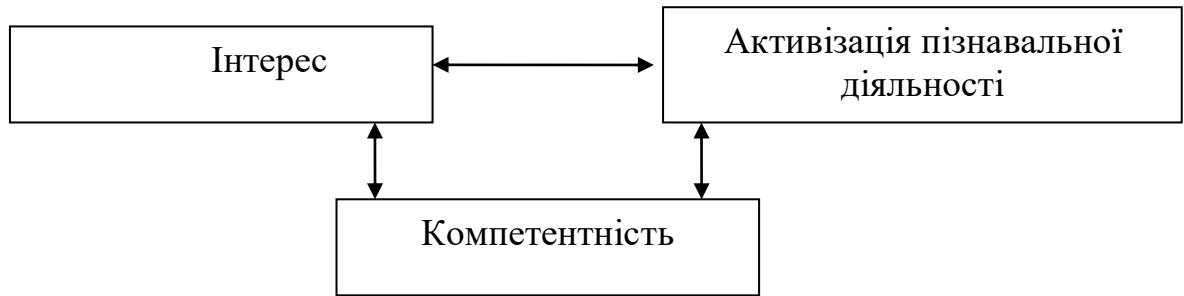


Рис. 2.9. Схема співвідношення понять

При застосуванні методу дидактичних ігор, ми зацікавлюємо студента, тобто впливаємо на його інтерес. У той же час, беручи участь у дидактичних іграх, студенти набувають певних знань, умінь та навичок, тобто стають більш компетентними. З іншого боку, використання дидактичних ігор є одним зі шляхів активізації навчального процесу, тобто дидактичні ігри є активаторами пізнавальної діяльності. Отже, за умови використання дидактичної гри, ми можемо очікувати підвищення рівня мовної компетентності.

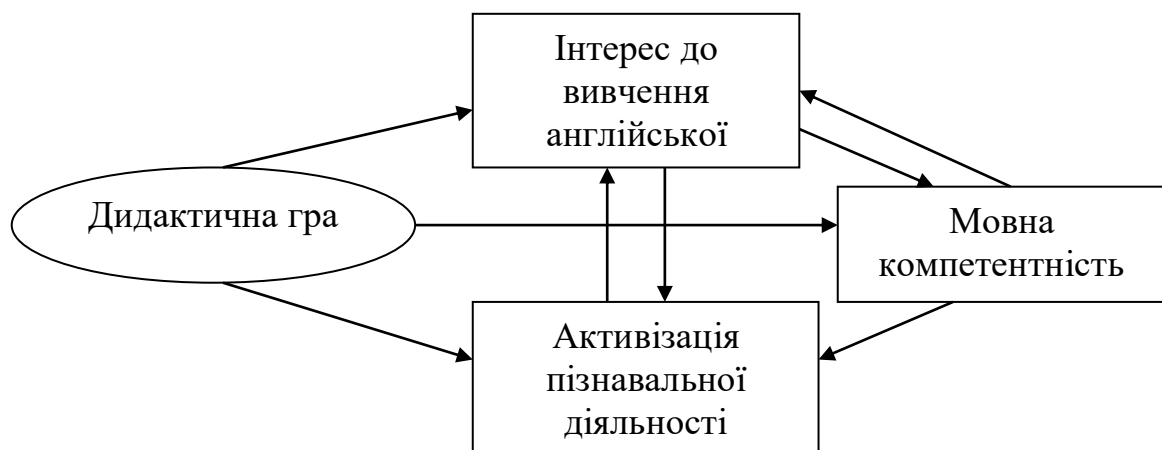


Рис. 2.10. Схема формування мовної компетентності

Змістом експериментальної роботи було обрано апробацію системи дидактичних ігор у поєднанні з іншими методами навчання на заняттях з англійської мови та встановлення залежності між застосуванням дидактичних ігор, з одного боку, та підвищенням рівня мовної компетентності, а звідси й інтересу та активізації пізнавальної діяльності, з іншого боку.

Оптимізація процесу навчання вимагала врахування умов його протікання, зокрема, врахування індивідуальних особливостей студентів, у тому числі, й рівня мовної компетентності. Виявлення оптимальних умов її формування, розвитку було одним з найважливіших завдань. Поєднання гри як методу з іншими методами дозволило забезпечити індивідуалізацію та оптимізацію навчання.

Студенти експериментальних груп мали різний досвід вивчення іноземної мови, а організація їх навчання за запропонованою системою дозволила виявити та прослідкувати основні тенденції формування мовної компетентності та зробити висновки про ефективність експериментальної системи.

У процесі експериментального навчання використовувалися “Підручник з англійської мови” (автор Дегтярьова В.В.) та навчальний посібник “Дидактичні ігри з іноземної мови” (Куліш І.М.).

В експериментальних групах основна увага приділялася використанню дидактичних ігор у поєднанні з іншими методами навчання, активізації та закріпленню знань, умінь та навичок, як засобу їх контролю та корекції, як засобу стимуляції інтересу до навчання та до навчальної дисципліни “Іноземна мова”.

Експериментальна система ігор мала на меті забезпечити поступовий перехід від навчальної діяльності студентів до практичного використання знань, зокрема за допомогою певних рольових та ділових ігор.

З метою формування знань, умінь та навичок проводилися дидактичні ігри на засвоєння нового матеріалу, закріплення засвоєного матеріалу, на

формування умінь практичного застосування знань, здійснення контролю та корекції. З метою здійснення останнього проводилися тестування з лексики, граматики, операцій породження мовленнєвого висловлювання, що сприяло виявленню рівня мовної компетентності.

Виявлення факту активізації процесу навчання та підвищення рівня мовної компетентності проводилося на основі порівняння даних поточного та передекспериментального зрізів та порівняння даних у експериментальних та контрольних групах.

Рівень мовної компетентності визначався методом шкалювання у ході передекспериментального та заключного зрізів. Кількість навчальних завдань, які виконували студенти, зумовила кількісну оцінку рівня мовної компетентності у балах. Якщо умовно нуль балів ми оцінюємо як нульовий рівень, то від 1 до 40 балів – як низький, від 41 до 80 – як середній, та від 81 до 100 балів – як високий рівень.

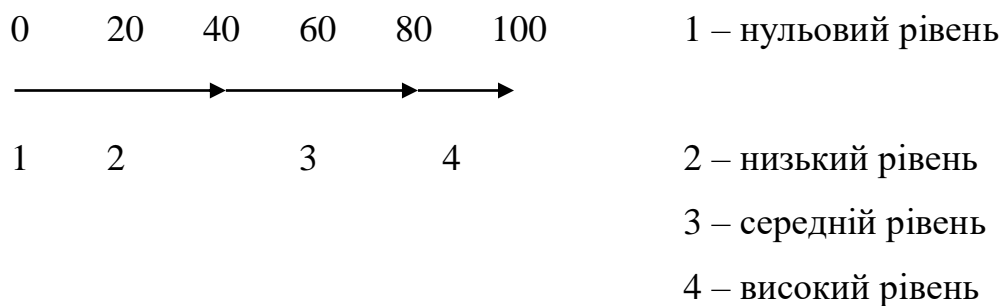


Рис. 2.11. Схема умовних рівнів мовної компетентності

Студенти експериментальних та контрольних груп були випускниками сільських та міських шкіл з різним рівнем знань з іноземної мови. Оскільки факультет, серед студентів якого здійснювалася експериментальна робота, неспеціальний, немовний, знання з іноземної мови не перевірялися при вступі до вищого закладу освіти. На початку вивчення англійської мови

виявилось, що у значної кількості студентів не тільки низький рівень знань з іноземної мови, але й сформований певний стереотип, що оволодіти іноземною мовою неможливо.

Результати тестування протягом констатуючого експерименту свідчать про загальний середній рівень мовної компетентності студентів, причому найнижчий бал середнього рівня (44,6).

Таблиця 2.3.

Рівень мовної компетентності студентів на початку навчального року

Рівень мовної компетентності	Кількість студентів (%)	
	Експериментальна група	Контрольна група
Низький	47,6	54,5
Середній	44,4	45,4
Високий	7,9	0

Як видно з таблиці 2.3., в експериментальній групі студентів з низьким рівнем мовної компетентності було 47,6% та з середнім – 44,4%. Незначний відсоток студентів (7,9%) показав високий рівень мовної компетентності. У контрольній групі відсоток студентів з низьким та середнім рівнем дещо вищий, що пояснюється відсутністю студентів, які б продемонстрували високий рівень мовної компетентності.

На кінець навчального року після використання методу дидактичних ігор в експериментальній групі зменшилася кількість студентів з низьким рівнем мовної компетентності, але збільшилася кількість студентів з середнім та високим рівнем мовної компетентності. В контрольній групі теж збільшився відсоток студентів з середнім рівнем та зменшився – з низьким рівнем, але цей відсоток менший у порівнянні з експериментальною групою. Високого рівня мовної компетентності не показав ніхто зі студентів контрольної групи, хоча таких не було і на початку року. В

експериментальній групі студентів з високим рівнем мовної компетентності було 7,9% на початку року та 19,04% - у кінці навчального року.

Таблиця 2.4.

Рівень мовної компетентності студентів на кінець навчального року

Рівень мовної компетентності	Кількість студентів (%)	
	Експериментальна група	Контрольна група
Низький	23,8	36,4
Середній	57,1	63,6
Високий	19,04	0

Найскладнішими виявилися для студентів завдання тестування на породження мовленнєвого висловлювання та адекватного використання правил граматики, що пояснюється складністю цих завдань у порівнянні з лексичними для студентів з низьким та середнім рівнем мовної компетентності, оскільки такі студенти складають більшість.

Результати тестування обраховувалися в балах у залежності від кількості правильно виконаних завдань щодо кожного розділу тестування (лексика, граMATика, породження мовленнєвого висловлювання). Порівняльний аналіз показників здійснювався за результатами тестування на початку та в кінці навчального року. Оцінка істотності чи достовірності відмінностей, які спостерігалися між двома вибірними середніми x_1 та x_2 проводився на основі відношення різниці між середніми (D) до середньої квадратичної помилки цієї різниці:

$$T = (x_1 - x_2) / \sqrt{m_1^2 + m_2^2} = D / md,$$

де m – середня квадратична помилка;

T – критерій достовірності, значення якого оцінюється за таблицею вірогідності [82, 65].



Рис. 2.1. Рівні мовної компетентності студентів

На рис. 2.1 показана динаміка змін результатів тестування наочно.

Порівнюючи експериментальні дані, отримані на початку та наприкінці навчального року, ми прийшли до висновку, що результати тестування покращилися в експериментальній та контрольній групах, але відсоток змін в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній.

Таблиця 2.5.

Результати тестування мовної компетентності (у балах)

Розділи тестування	Початок навчального року	Кінець навчального року	Зміни (у %)	T
Експериментальна група				
Лексика	25,88±1,66	30,93±1,71	119	2,12
Граматика	16,03±1,11	20,1±1,25	125	2,43
Мовленнєве висловлювання	3,05±0,21	4,78±0,23	157	5,56
Загальна кількість балів	44,6±2,87	56,18±3,04	126	2,77
Контрольна група				
Лексика	21,3±2,7	23,0±2,7	108,0	0,44
Граматика	14,1±2,4	14,7±2,5	104,3	0,17
Мовленнєве висловлювання	2,7±0,4	3,2±0,4	118,5	0,80
Загальна кількість балів	37,3±4,8	40,1±4,9	107,5	0,40

Оволодіння мовою потребує вирішення ряду навчальних завдань, пов'язаних з вивченням різних аспектів мови (фонетики, лексики, граматики, стилістики) та освоєння на їх основі видів мовленнєвої діяльності (читанням, аудіюванням, мовленням, письмом).

Враховуючи різний рівень підготовки студентів з іноземної мови та досить низький рівень мовної компетентності у більшості студентів, доцільно було почати з увідного корективного курсу, в процесі якого актуалізувалися, відновлювалися або частіше набувалися елементарні знання, а також уміння та навички з іноземної мови.

На даному етапі переважали вправи та ігри імітаційного характеру. Це стосувалося і фонетичних, і лексичних, і граматичних ігор. Як правило, використовувалися групові ігри-імпровізації, керовані або частково-керовані, репродуктивні або тренувальні.

Поступово закладалися основи комунікативних умінь, зокрема використовувалися частково-пошукові ігри, які обдумуються під час заняття, з елементами творчості, ігри, які вимагали невербальної реакції на почуте або ж відповіді на запитання.

Слід відмітити, що особливе задоволення студенти одержували від ігор, які мали елементи змагання; наприклад, фонетичні ігри на швидкість запам'ятовування слів та приказок на правильність їх відтворення; лексичні ігри на згадування та відтворення більшої кількості слів чи словосполучень за певною темою; граматичні ігри-змагання на правильність вживання певних граматичних форм.

На наш погляд, необхідно було створити умови, щоб студенти отримали задоволення від можливості зламати певні стереотипи страху чи небажання щодо вивчення іноземної мови. Ті прислів'я, пісні, вислови, які запам'ятовувалися під час ігор, запам'ятовувалися краще, тому що цей процес базувався на позитивних емоціях, і студенти відтворювали їх у гуртожитку перед друзями, вдома перед рідними, переповнюючись гордістю за добути знання і, разом з тим, повторюючи лекційний матеріал.

На подальшому етапі використовувалося більше ігор, спрямованих на формування умінь практичного застосування знань, більше самостійних ігор за способом керівництва і творчих ігор.

Отже, те, що в звичайній ситуації може бути нудним, тяжким і нецікавим, у грі стає легким і захоплюючим. Однак, навчання не зводиться тільки до ігор і забав. Народна педагогіка, наприклад, “культивує лише елементи гри в навчанні, а не замінює навчання грою” [152, 239].

Отже, дидактична гра має займати певне місце у навчальному процесі та суттєвим є не тільки її якісний бік, тобто, як і які ігри застосовувати, але й кількісний бік, тобто, скільки ігор використовувати у навчальному процесі.

На наш погляд, доцільність використання дидактичної гри поряд з іншими методами навчання залежать від багатьох факторів, перш за все від тих, які визначають підхід до вибору будь-якого методу у процесі навчання (творчість педагога, з одного боку, та відповідність вимогам принципу системності, з іншого).

Запропонована нами система дидактичних ігор узгоджується з тематичним розподілом навчального матеріалу. Оскільки кожна тема триває декілька занять та охоплює фонетичний, лексичний та граматичний аспекти мови, доцільно застосовувати три або чотири гри на одну тему, а саме, фонетичну, лексичну та граматичну ігри.

Місце використання дидактичної гри у навчальному процесі при вивченні кожної теми залежить від:

- дидактичної мети навчального заняття;
- мети дидактичної гри (ігри, спрямовані на повторення раніше вивченого матеріалу та на засвоєння нового матеріалу застосовуються на початковому етапі; ігри, спрямовані на закріплення засвоєного матеріалу та на формування умінь практичного застосування знань, використовуються на подальших етапах вивчення кожної теми);
- від виду діяльності учасників (репродуктивні ігри використовуються на початковому етапі, частково-пошукові та творчі – на подальших етапах вивчення теми);
- від способу керівництва (керовані ігри доцільніше використовувати на початковому етапі, частково-керовані та самостійні – на подальших етапах вивчення теми).

Характер теми, яка вивчається, визначає використання того чи іншого виду гри в залежності від:

- способу організації (ситуативна, рольова чи ділова);

- кількості учасників (індивідуальна, парна чи групова);
- мовленнєвої діяльності (монологічна, діалогічна чи групове обговорення);
- часу підготовки учасників (ігри попередньої підготовки; ігри, які обдумуються під час заняття; ігри-імпровізації чи ігри-експромти);
- засобу проведення (комунікативні, предметні, аудіотехнічні чи комп'ютерні).

Наприклад, при вивченні теми "Моє рідне місто" ми використовували такі дидактичні ігри:

1. Гра "Хто більше?"

(Гра на засвоєння нового матеріалу; групова; одноразова; гра-імпровізація; гра внутрішньої мовленнєвої діяльності; монологічна; предметна; частково-керована; частково-пошукова; комбінована (фонетично-орфографічно-лексична).

Мета гри: розвиток орфографічної навички; формування фонетичної навички; активізація лексики за темою "Cherkasy".

Хід та правила гри: Викладач пропонує студентам за 5 хвилин написати якомога більше слів за темою "Cherkasy". Картки збираються. Трє студентів, які напишуть найбільшу кількість слів, перемагають та вимовляють вголос свої слова.

2. Гра "Ланцюжок"

(Гра на закріплення засвоєного матеріалу; групова; одноразова; гра, яка обдумується під час заняття; діалогічна; комунікативна; частково-керована; частково-пошукова; тренувальна; граматична).

Мета гри: автоматизація вживання форм групи Indefinite дієслів в усному мовленні.

Хід та правила гри: Перший студент складає речення, вимовляє його, випускаючи дієслово. Другий студент вставляє дієслово у необхідній формі

(Present, Past, Future Indefinite) та складає своє речення. На кому "ланцюжок" обривається, той виходить з гри.

1 студент: I... dinner at 3 o'clock tomorrow.

2 студент: shall have. I... my vacation in Kyiv next year.

3 студент: shall spend. I...my coach yesterday.

4 студент: saw. I ...football best of all.

3. Гра "Екскурсія"

(Гра на формування умінь практичного застосування знань; групова; систематична; гра попередньої підготовки; монологічна; комунікативна; частково-керована; рольова ; творча; комбінована (лексико-граматична).

Мета гри: активізація лексико-граматичних навичок оформлення мовленнєвих висловів, мовленнєвого спілкування.

Хід та правила гри: Кожний студент заздалегідь обирає екскурсію, яку він бажає провести в місті Черкаси або в місті Києві, які пам'ятки показати. На занятті кожний по черзі виконує роль екскурсовода, розповідаючи про якусь частину міста чи галузь його життя. В кінці гри обирається найкращий екскурсовод.

- Теми екскурсій:
1. From the History of Cherkasy.
 2. The Industry of the City.
 3. Eternal Glory to the Heroes.
 4. Education and Cultural Life.
 5. Regional Museum of Local Lore.
 6. Rest Zone.
 7. Kyiv - the Capital of Our Country.
 8. From the History of Kyiv.
 9. Kyiv's Monasteries and Churches.

Під час вивчення теми "Країна, в якій ми живемо", ми використовували такі ігор:

1. Гра “Прислів’я”

(Гра на засвоєння нового матеріалу; групова; систематична; гра-імпровізація; монологічна; комунікативна; предметна; частково-керована; репродуктивна; фонетична; тренувальна).

Мета гри: формування навички вимови вислову.

Хід та правила гри: На дошці записуються прислів’я . Викладач читає та пропонує студентам перекласти їх, звертає увагу на вимову певних звуків. Гравцям пропонується повторити прислів’я та завчити їх напам’ять. Потім прислів’я закриваються. Учасники розділяються на дві команди. Гравці по черзі читають прислів’я. За правильне читання надається бал. Перемагає команда, яка отримує найбільшу кількість балів.

Дошка:

1. A sound mind in a sound body. – У здоровому тілі здоровий дух.
2. Health is better than wealth. – Найбільше багатство – здоров’я.
3. Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise. – Хто рано лягає й рано встає, у того здоров’я, заможність і розум є.
4. The best of the sport is to do the deed and say nothing. – Найкраще заняття – робити мовчки справу.

2. Гра “Що робить ваш друг?”

(Гра на засвоєння нового матеріалу; групова; систематична; гра, яка обдумується під час заняття; діалогічна; комунікативна; самостійна; ситуативна; творча; граматична).

Мета гри: активізація вживання дієслів в Present Continuous.

Хід та правила гри: Утворюються дві команди. Учасники однієї команди показують виконання якоїсь дії (жести, пантоміма, міміка). Гравці іншої команди відгадують дію та говорять, що робить кожний учасник. Потім команди обмінюються функціями. Перемагає команда, яка правильно відгадає всі дії.

Студент 1: (імітує гру з м’ячем)

Студент 2: He is playing basketball.

3. Гра "Зустріч студентів"

(Гра на формування умінь практичного застосування знань; парна; систематична; гра, яка обдумується під час заняття; діалогічна; комунікативна; самостійна; рольова; творча; комбінована (лексично-граматична).

Мета гри: активізація діалогічного мовлення в заданій ситуації за темою "Україна".

Хід та правила гри: Студентам пропонується уявити ситуацію зустрічі англійських та українських студентів. Гравці утворюють пари, один з яких грає роль англійця, інший - українця. Англійський студент ставить запитання, український студент розповідає про свою країну.

4. Гра "Географічний клуб"

(Гра на формування умінь практичного застосування знань; групова; систематична; гра попередньої підготовки; монологічна; комунікативна; самостійна; рольова; частково-пошукова; комбінована (лексико-граматична).

Мета гри: активізація монологічного мовлення в заданій ситуації за темою "Україна".

Хід та правила гри: Студентам пропонується уявити засідання географічного клубу. Обираються доповідачі та ведучий засідання. Студенти по черзі виступають з доповідями. Доповіді повинні бути зроблені англійською мовою за поданими темами.

Ведучий: There are some questions on the agenda of our meeting:

1. Geographical position of Ukraine.
2. Mineral resources of Ukraine.
3. Climate of Ukraine.
4. Water resources of Ukraine.

Під час вивчення тем за спеціальністю студентів ігри базувалися на спортивному лексичному матеріалі.

1. Гра "Хто правильно прочитає?"

(Гра на засвоєння нового матеріалу; групова; систематична; гра-імпровізація; монологічна; комбінована (комунікативна, предметна); керована; репродуктивна; фонетична).

Мета: формування навички вимови тексту.

Хід та правила гри: На дошці записується невеликий вірш (уривок). Текст читає вчитель, потім студенти. Після цього дається декілька хвилин, щоб вивчити уривок. Текст на дошці закривається. Студентам пропонується прочитати вірш напам'ять. Від кожної команди виходять по декілька гравців. За правильне читання надається бал, за неправильне - бал знімається. Перемагає команда, яка отримає більшу кількість балів.

Дошка:	The Telephone	<i>by Alfred H. Miles</i>
	Friends a hundred miles apart	
	Sit and chatter heart to heart,	
	Boys and girls from school afar	
	Speak to mother, ask papa.	

2. Гра "Суб'єкт-об'єкт"

(Гра на засвоєння нового матеріалу; групова; систематична; гра, яка обдумується під час заняття; монологічна; комунікативна; частково-керована; творча; граматична).

Мета гри: автоматизація вживання дієслів в пасивному стані (Indefinite Passive).

Хід та правила гри: Утворюються дві команди. Одна команда придумує речення в активному стані, записує його на дошці. Інша команда повинна перетворити речення на пасивний стан. Потім ця команда придумує

своє речення. За кожне правильне речення надається бал, за неправильне - бал знімається. Перемагає команда, яка отримає більшу кількість балів.

Дошка:	1 команда		2 команда
	I read English texts every day.	→	English texts are read every day.
	The record was broken		They broke the record at the
	at the competition.	←	competition.

3. Гра "Зустріч спортсменів"

(Гра на формування умінь практичного застосування знань; групова; систематична; гра, яка обдумується під час заняття; діалогічна; комунікативна; частково-керована; рольова; творча; комбінована (лексична, граматична).

Мета гри: активізація лексики за темою "Теніс".

Хід та правила гри: Студенти утворюють пари. Один студент виконуватиме роль тенісиста, другий - спортсмена будь-якої іншої спортивної спеціальності. Гравцям пропонується уявити зустріч спортсменів. Другий студент кожної пари повинен розпитати у тенісиста все про гру: місце гри, знаряддя, мета гри, види ударів, поради початківцю, перелік якостей, які розвиває теніс тощо. Перший гравець кожної пари повинен відповідати на запитання.

При вивченні навчальної дисципліни "Латинська мова" система дидактичних ігор подібна до системи дидактичних ігор з англійської мови, хоча й має свої особливості, пов'язані зі структурою та специфікою латинської мови (невелика кількість правил читання, відсутність розмовного варіанту тощо). Наприклад, під час вивчення числівників латинської мови ми використовували такі ігри:

1. Гра "Числівник"

(Гра на закріплення засвоєного матеріалу; гра, яка обдумується під час заняття; монологічна; комунікативна; частково-керована; тренувальна; частково-пошукова; лексична).

Мета гри: закріплення кількісних числівників.

Хід та правила гри: Учасники утворюють дві команди. Одна команда називає числівник, інша - повинна назвати попередній та наступний. Потім числівник задумує друга команда, а перша називає попередній та наступний. За кожну помилку надається штрафний бал. Перемагає команда, яка отримає меншу кількість балів.

2. Гра "5 слів"

(Гра на закріплення засвоєного матеріалу; групова; одноразова; гра-імпровізація; монологічна; комунікативна; частково-керована; тренувальна; репродуктивна; лексична).

Мета гри: закріплення числівників та лексики уроку (назви місяців та днів тижня).

Хід та правила гри: Студенти утворюють дві команди. Поки представник однієї команди рахує до семи, учасник другої команди на кожний числівник повинен назвати день тижня. Потім інший гравець другої команди рахує, а представник першої команди називає дні тижня. На наступному етапі під рахунок називаються місяці. За кожну помилку гравець приносить своїй команді штрафний бал. Перемагає команда, яка отримає меншу кількість балів.

При вивченні дієслів теперішнього часу та сентенцій латинської мови ми використовували такі ігри:

1. Гра "Скільки дієслів?"

(Гра на закріплення засвоєного матеріалу; групова; систематична; гра, яка обдумується під час заняття; гра внутрішньої мовленнєвої діяльності;

предметна; частково-керована; тренувальна; репродуктивна; комбінована (лексична, граматична).

Мета гри: закріплення дієслів лексичного мінімуму уроку.

Хід та правила гри: Утворюються дві команди. Представники кожної команди по черзі виходять до дошки, записують будь-яке дієслово уроку, читають та перекладають його. Перемагає команда, яка правильно запише більшу кількість дієслів.

2. Гра "Відгадай сентенцію"

(Гра на закріплення засвоєного матеріалу, групова; систематична; гра-імпровізація; монологічна; комунікативна; частково-керована; тренувальна; репродуктивна; комбінована (лексична, граматична).

Мета гри: формування навички вимови зв'язного висловлювання; активізація вивченої лексики.

Хід та правила гри: Утворюються дві команди. Представник першої команди називає будь-яку сентенцію латинською мовою, гравець другої команди перекладає її. Наступний гравець другої команди називає сентенцію латинською мовою. Тепер перекладає учасник першої команди. "Ланцюжком" повторюються всі вивчені сентенції. За неправильний латинський або український варіант надаються штрафні бали. Перемагає команда, яка набрала меншу кількість балів.

Отримані експериментальні дані щодо позитивних змін в усіх показниках мовної компетенції дозволяють зробити висновок про те, що дидактична гра виконала навчальну і активізуючу функції та дозволила реалізувати функцію контролю, позитивно вплинула на діяльність студентів, зокрема, на формування загальнонавчальних умінь та навичок, результати спеціальних умінь та навичок, ставлення до навчання, інтерес до предмету, мотиви діяльності та пізнавальну діяльність студентів. Інтерес до навчання, рівень сформованості пізнавального інтересу – це індивідуальні якісні характеристики особистості, тому важливо визначити вплив дидактичної гри на їх формування.

2.3. Розвиток особистісних характеристик студентів у процесі використання дидактичних ігор

В експериментальних групах приділялася увага використанню дидактичних ігор для створення позитивного емоційного середовища, а звідси й змін негативних стереотипів щодо ставлення до вивчення іноземної мови на позитивні та розвиток певних особистісних характеристик. У ході експериментального навчання проводилося спостереження з метою виявлення ставлення до занять з іноземної мови в експериментальній та контрольній групах. Ми констатували наявність бажання студентів експериментальної групи брати участь у іграх та прагнення самостійно опрацювати індивідуальні ігри. Ефективність навчальної діяльності визначалася не тільки зовнішніми, але й внутрішніми показниками, тобто ступенем задоволеності своєю навчальною діяльністю, результатом чого стали позитивні враження студентів під час проведення ігор, що констатувалося у бесідах після проведення занять.

На заняттях під час використання дидактичних ігор у студентів розвиваються загальнонавчальні вміння та навички і спеціальні, необхідні для вивчення певної навчальної дисципліни. В цьому й полягає навчальна функція дидактичної гри. Дидактична гра виконує ряд функцій й має декілька сфер впливу. За допомогою гри на занятті створюється така атмосфера, яка покращує самопочуття та настрій, розвиває активність, впевненість у собі та почуття відповідальності, зумовлює позитивну емоційність. В цьому полягає розважальна та розвиваюча функції дидактичної гри. Досліджуючи вплив дидактичної гри на самопочуття, активність та настрій, ми провели тестування студентів за методикою САН [122, 85]. Оскільки за допомогою цього тесту можна зафіксувати поточні показники самопочуття, активності та настрою, дослідження проводилися безпосередньо на одному занятті на початку та наприкінці пари, тобто до та після застосування дидактичної гри.

В експериментальних групах за показником “самопочуття” за тестом САН в результаті одноразового застосування ігрового методу спостерігалось достовірне зростання ($p < 0,05$) цього показника на 7,51% з рівня $65,99 \pm 2,18$ до рівня $73,49 \pm 2,45$.

За показником “активність” аналогічно спостерігалось достовірне зростання ($p < 0,05$) цього показника на 5,58% з рівня $63,50 \pm 2,03$ до рівня $69,08 \pm 2,32$.

За показником “настрій” визначилося також достовірне зростання ($p < 0,01$) цього показника на 5,58% з рівня $71,33 \pm 2,20$ до рівня $80,07 \pm 2,08$.

У контрольних групах таких змін не спостерігалось, а простежувалося зниження всіх показників:

“самопочуття” – на 4%, з рівня $70,29 \pm 6,4$ до рівня $66,29 \pm 5,01$;

“активність” – на 5,14%, з рівня $67,00 \pm 5,11$ до рівня $61,86 \pm 5,24$;

“настрій” – на 0,86%, з рівня $73,71 \pm 6,16$ до рівня $72,86 \pm 5,54$.

Однак, ці зміни не досягали першого рівня достовірності безпомилкових прогнозів, що зумовило необхідність збільшення кількості контрольних груп. Отримані позитивні результати при повторенні тестування дозволяють нам ще раз наголосити на тому, що дидактична гра, використана на заняттях, дозволяє більшій кількості студентів за більш короткий час підвищити свою активність. На нашу думку, це відбувається завдяки позитивному самопочуттю та доброму настрою, чому, за результатами тестів, сприяє участь студентів у дидактичних іграх.

Хоча отримані дані можуть побіжно вказувати на позитивний результат застосування дидактичних ігор при вивченні іноземної мови та позитивний вплив на самопочуття, активність та настрої студентів, для отримання більш об’єктивного висновку необхідним було проведення повторного дослідження після більш тривалого застосування методу дидактичної гри. Тому в кінці навчального року знову було проведено дослідження за методикою САН.

Таблиця 2.6.

Показники суб'єктивної оцінки стану студентів

Статистичні показники	Початок навчального року		Закінчення навчального року	
	Початок заняття (1)	Закінчення заняття (2)	Початок заняття (3)	Закінчення заняття (4)
Експериментальна група				
Самопочуття				
M±m	4,61±0,15	5,14±0,17	4,38±0,19	4,73±0,19
%	100	111,49	100	107,90
Активність				
M±m	4,44±0,14	4,83±0,16	4,24±0,18	4,69±0,17
%	100	108,78	100	110,61
Настрій				
M±m	4,99±0,15	5,60±0,14	4,78±0,20	5,10±0,19
%	100	112,22	100	106,69
Контрольна група				
Самопочуття				
M±m	5,28±0,17	5,23±0,19	5,10±0,10	4,95±0,11
%	100	99,05	100	97,05
Активність				
M±m	5,22±0,19	5,05±0,20	5,04±0,13	4,90±0,12
%	100	96,74	100	97,22
Настрій				
M±m	5,63±0,18	5,53±0,19	5,36±0,11	5,18±0,11
%	100	98,22	100	96,64

Як свідчить таблиця 2.6, на кінець навчального року теж простежується зростання всіх показників у експериментальній групі в кінці пари:

- самопочуття – з 4,38±0,19 до 4,73±0,19;
- активність – з 4,24±0,18 до 4,69±0,17;
- настрої – з 4,78±0,20 до 5,10±0,19.

У контрольній групі початкові показники вищі у порівнянні з експериментальною групою, але в кінці заняття спостерігається зниження даних показників:

- самопочуття – з 5,10±0,10 до 4,95±0,11;
- активність – з 5,04±0,20 до 4,90±0,12;

- настрої – з $5,36 \pm 0,11$ до $5,18 \pm 0,11$.

Динаміку змін показників самопочуття, активності та настрою студентів наочно показує діаграма (Рис.2.2).

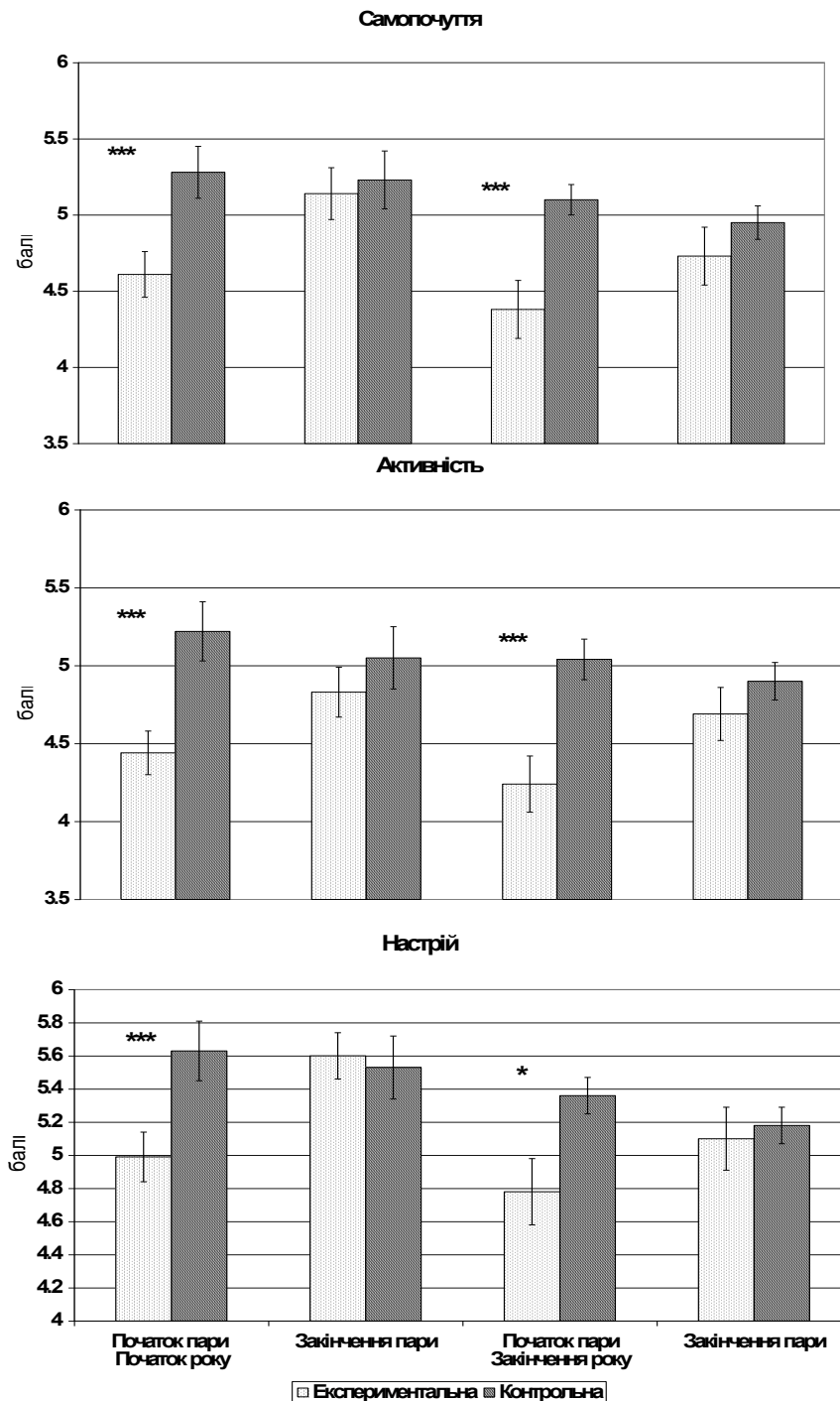


Рис. 2.2. Суб'єктивна оцінка власного стану у студентів.

Отже, дидактична гра відразу позитивно впливає на самопочуття, активність та настрої студентів, оскільки дані показники підвищуються в кінці пари після застосування дидактичних ігор.

Формування певних здібностей у більшості залежить від розвитку психічних пізнавальних процесів. Програмою експериментальної роботи було передбачено дослідження впливу дидактичних ігор на розвиток пам'яті, уваги, мислення студентів.

Пам'ять включає психічні процеси організації та збереження минулого досвіду, які роблять можливим його повторне використання у діяльності чи повернення у сферу свідомості. Без пам'яті неможливі процеси мислення. Пам'ять є важливою пізнавальною функцією, яка лежить в основі розвитку та навчання. Нас цікавив рівень запам'ятовування англійських слів у порівнянні з іншими видами пам'яті на початку навчального року та у кінці, після застосування дидактичних ігор. Крім того важливо було з'ясувати вплив дидактичної гри на процес запам'ятовування.

Протягом констатуючого експерименту зріз показників короткочасної та довгочасної пам'яті студентів показав, що серед студентів експериментальної групи показники рівня короткочасної пам'яті розташовуються з найвищого до найнижчого у такому порядку:

- 1) пам'ять на фігури (зорова пам'ять);
- 2) пам'ять на слова;
- 3) пам'ять на числа;
- 4) пам'ять на склади;
- 5) пам'ять на англійські слова.

Показники рівня довгочасної пам'яті розташовуються у такому ж порядку. Отже, у студентів найвищий рівень розвитку досягла пам'ять на фігури, найнижчий рівень – пам'ять на англійські слова. Це дозволяє думати, що, очевидно, з цим пов'язаний і низький рівень мовної компетентності студентів.

Співвідношення короткочасної та довгочасної пам'яті на числа складає 68,60%, на склади – 58,99%, на слова – 71,12%, на фігури – 97,61%, на англійські слова – 60,72%.

У кінці навчального року рівні всіх видів пам'яті у студентів експериментальної групи достовірно зросли. Рівень короткочасної пам'яті підвищився:

- на числа – з 6,53 до 8,04;
- на склади – з 5,95 до 8,04;
- на слова – з 7,48 до 8,48;
- на фігури – з 8,79 до 8,97;
- на англійські слова – з 5,55 до 6,67.

Найсуттєвіше підвищення спостерігалось у пам'яті на склади при початковому найнижчому рівні, що свідчить про те, що у студентів за рахунок добре розвиненої зорової пам'яті йде розвиток й інших видів пам'яті. Спостерігається й приріст співвідношення короткочасної та довгочасної пам'яті за всіма видами пам'яті, крім пам'яті на фігури, де констатовано незначний приріст за рахунок високого початкового показника.

Незважаючи на низький показник рівня пам'яті на англійські слова на початку навчального року (що можна пояснити, на наш погляд, низьким рівнем мовної компетентності студентів), цей рівень підвищився у кінці навчального року та збільшився приріст співвідношення короткочасної та довгочасної пам'яті.

Отримані експериментальні дані свідчать, що існує висока кореляція між всіма видами пам'яті та різними показниками, пов'язаними з рідною мовою.

Низький рівень кореляції з показником “англійські слова” свідчить про необхідність пошуків спеціальних шляхів, методів навчання іноземній мові.

Таблиця 2.7.

Показники пам'яті у студентів експериментальної групи

Вид пам'яті / Показник пам'яті	Початок експерименту	Закінчення експерименту	%	T
Числа				
Короткочасна	6,53±0,26	8,04±0,17	123,12	6,16
Довгочасна	4,48±0,38	6,58±0,30	146,87	5,22
%	68,60	81,84		
Склади				
Короткочасна	5,95±0,21	8,04±0,23	135,12	15,91
Довгочасна	3,51±0,25	6,18±0,43	176,06	5,39
%	58,99	76,86		
Слова				
Короткочасна	7,48±0,21	8,48±0,15	113,36	8,87
Довгочасна	5,32±0,25	7,55±0,18	141,91	7,98
%	71,12	89,03		
Фігури				
Короткочасна	8,79±0,10	8,97±0,02	102,04	1,83
Довгочасна	8,58±0,14	8,90±0,07	103,72	2,98
%	97,61	99,21		
Англійські слова				
Короткочасна	5,55±0,23	6,67±0,22	120,18	5,82
Довгочасна	3,37±0,20	5,06±0,23	150,14	10,29
%	60,72	75,86		

У контрольній групі показники рівня пам'яті у студентів розташовуються так, починаючи з найвищого:

- пам'ять на фігури;
- пам'ять на слова;
- пам'ять на числа;
- пам'ять на склади та англійські слова.

У кінці навчального року спостерігається зростання всіх видів пам'яті, крім зорової (за рахунок високих початкових показників), але відсоток зростання значно нижчий, ніж у експериментальній групі.

Таблиця 2.8.

Показники пам'яті у студентів контрольної групи

Вид пам'яті / Показник пам'яті	Початок навчального року	Закінчення навчального року	Зміни у %	T
Числа				
Кор.	6,41±0,37	7,66±0,35	119,50	2,45
Довг.	5,83±0,51	7,41±0,37	127,10	2,51
%	90,95	96,73		
Склади				
Кор.	4,66±0,33	6,25±0,37	131,12	3,08
Довг.	3,50±0,31	4,16±0,29	118,85	1,55
%	75,10	66,56		
Слова				
Кор.	6,75±0,49	7,16±0,36	106,07	0,67
Довг.	5,75±0,39	6,16±0,44	107,13	0,69
%	81,18	86,03		
Фігури				
Кор.	8,58±0,25	8,41±0,28	98,01	0,45
Довг.	8,50±0,33	8,25±0,42	97,05	0,47
%	99,06	98,09		
Англійські слова				
Кор.	4,66±0,22	4,83±0,38	103,64	0,38
Довг.	2,91±0,26	3,03±0,33	104,12	0,29
%	62,44	62,73		

Особливо значна перевага приросту в експериментальній групі у порівнянні з контрольною у пам'яті на англійські слова (120,18 % проти 103,64% у короткочасній пам'яті та 150,14% проти 104,12% у довгочасній пам'яті), з чого можливо зробити висновок про позитивний вплив дидактичних ігор на запам'ятовування англійських слів.

Таблиця 2.9.

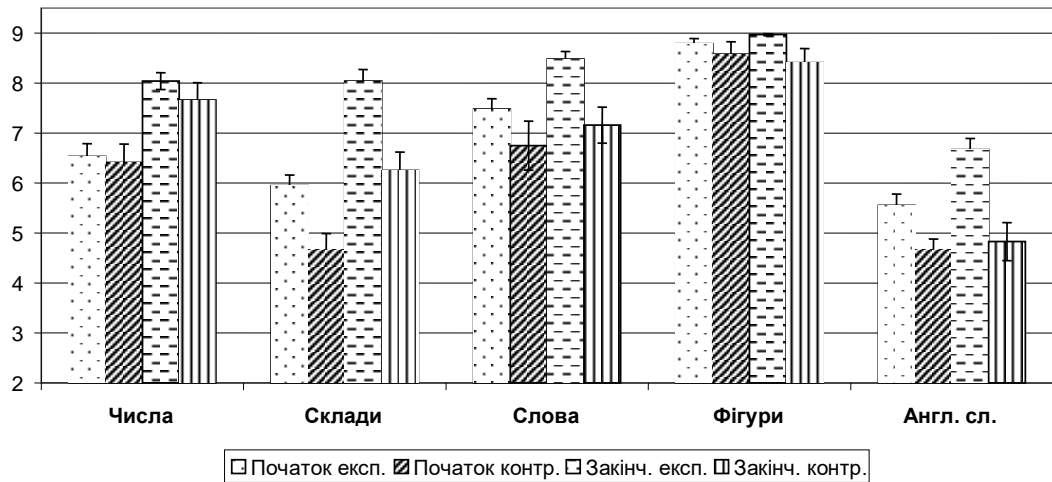
Зміни показників пам'яті у студентів експериментальної та контрольної груп на початку та у кінці навчального року

Пам'ять	Експериментальна група (%)		Контрольна група (%)	
	Короткочасна	Довгочасна	Короткочасна	Довгочасна
На числа	123,12	146,87	119,50	127,10
На склади	135,12	176,06	131,12	118,85
На слова	113,36	141,91	106,07	107,13
На фігури	102,04	103,72	98,01	97,05
На англійські слова	120,18	150,14	103,64	104,12

Найбільш значне підвищення рівня пам'яті ми спостерігаємо в експериментальній групі при запам'ятовуванні англійських слів, особливо у довгочасній пам'яті, що свідчить на користь застосування дидактичних ігор.

Динаміку змін показників короткочасної та довгочасної пам'яті студентів наочно показує діаграма (Рис 2.3.)

Показники короткочасної пам'яті



Показники довготривалої пам'яті у студентів

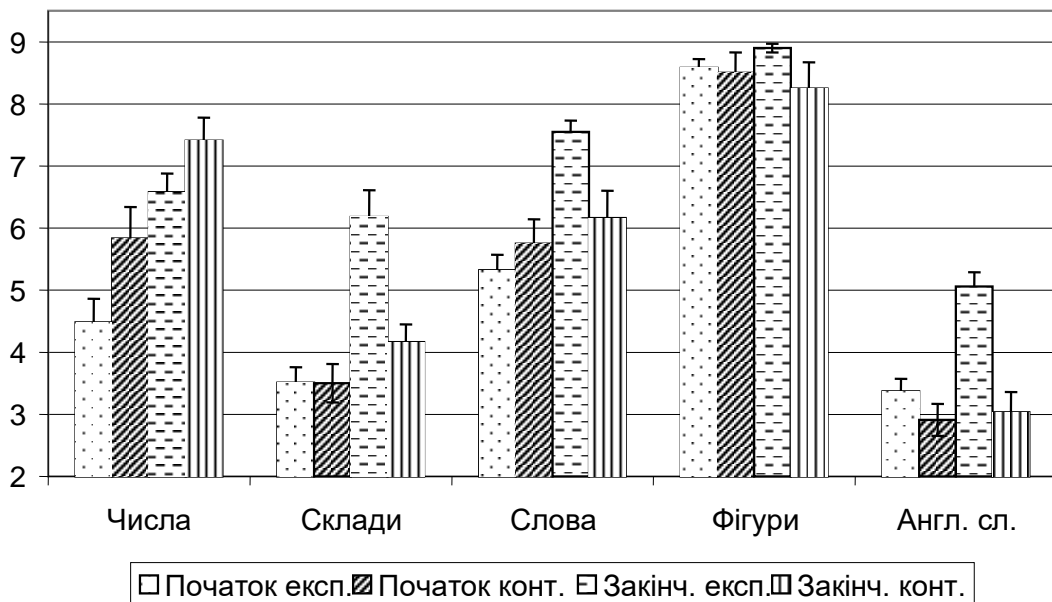


Рис. 2.3. Показники пам'яті у студентів експериментальної та контрольної груп.

Другою з досліджених особистісних характеристик була увага. Увага – це зосередженість, виборча спрямованість пізнавальної діяльності людини. Увага бере участь у організації, регуляції та контролі будь-якої діяльності людини. Увага є необхідним чинником набування знань. Нас цікавили зміни

у показниках інтенсивності уваги, стійкості та концентрації уваги з урахуванням впливу дидактичної гри на них.

Дослідження проводилося за методикою “коректурна проба з літерами” (таблиця Анфімова) [92, 257]. Ми змінили російські літери у таблиці на англійські з метою пристосування завдання до специфіки навчальної дисципліни.

Показник інтенсивності уваги розраховувався за формулою:

$$IU = \text{КЛ} / \text{ЗК} \cdot 100\%,$$

де IU – інтенсивність уваги,

КЛ – кількість проглянутих літер,

ЗК – загальна кількість літер.

Показник стійкості концентрації уваги розраховувався за формулою:

$$K = S^2 / M,$$

де K – стійкість концентрації уваги,

S – кількість проглянутих строк,

M – кількість помилок.

Таблиця 2.10.

Показники уваги у студентів

Показники	Початок навчального року	Закінчення навчального року	Зміни в %	T
Експериментальна група				
Кількість літер	1117,05±28,54	1162,43±27,27	104,06	1,14
Показник інтенсивності уваги (%)	54,49±1,39	56,70±1,33	104,05	1,15
Кількість помилок	5,06±0,72	3,48±0,32	68,77	2,01
Показник стійкості концентрації уваги (у.о.)	307,65±31,67	333,93±30,60	108,54	0,59

Контрольна група				
Кількість літер	1078,40±37,27	1041,90±40,38	96,61	0,66
Показник інтенсивності уваги (%)	52,60±1,81	50,82±1,96	96,61	0,67
Кількість помилок	7,20±2,08	6,60±1,56	91,66	0,23
Показник стійкості і концентрації уваги (у.о.)	182,34±65,90	189,43±85,62	103,89	0,07
Різниця між показниками експериментальної та контрольної груп (у % та Т)				
Кількість літер	96,59 0,82	89,66 2,47		
Показник інтенсивності уваги (%)	96,53 0,83	89,62 2,49		
Кількість помилок	142,29 1,10	189,65 1,96		
Показник стійкості і концентрації уваги (у.о.)	59,26 1,71	56,72 1,58		

Як видно з таблиці 2.10, кількість помилок у кінці року зменшилася у порівнянні з початком року у студентів експериментальної та контрольної груп, тобто, студенти уважніше виконували завдання. Показник інтенсивності уваги зріс у експериментальній групі та дещо знизився у контрольній. Показник стійкості і концентрації уваги зріс в експериментальній та контрольній групах, але в експериментальній групі відсоток зростання вищий.

Таблиця 2.10. свідчить, що студенти, які навчалися за експериментальною системою, виконуючи завдання, проглядали більшу кількість літер та робили менше помилок, тобто ігри допомогли розвитку інтенсивності, стійкості та концентрації уваги.

Динаміку зміни показників уваги у студентів експериментальної та контрольної груп наочно показує діаграма (Рис. 2.4.)

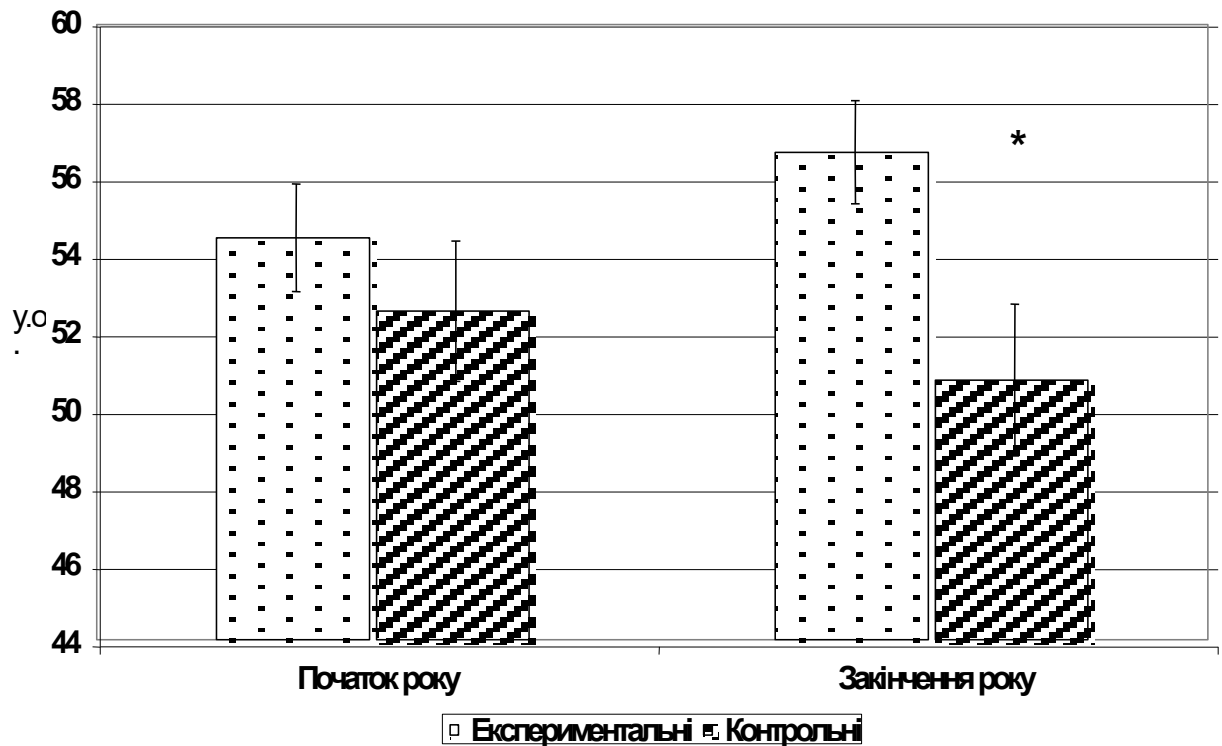


Рис.2.4. Інтенсивність уваги у студентів експериментальної та контрольної груп.

Досліджуючи деякі якості особистості, ми звернулися до діагностики психічного стану студентів, зокрема до самооцінки рівня тривожності в певний момент (реактивна тривожність як стан) та особистісної тривожності (як стійкої характеристики людини). Дане тестування було проведене за методикою “Шкала самооцінки Ч.Д.Спілберга, Ю.Л.Ханіна” [122, 87], яка визначає три рівні реактивної тривожності (низький, середній та високий). Реактивна тривожність характеризується напруженням, занепокоєнням, нервозністю. Вважаємо, що експериментальні дані за визначеними показниками мають велике значення, оскільки дуже висока реактивна тривожність викликає порушення уваги. Особистісна тривожність характеризує стійку схильність сприймати велике коло ситуацій як загрозові, реагувати на такі ситуації станом тривоги.

Розглядаючи дидактичну гру як засіб впливу на емоційний стан студентів, ми передбачаємо позитивний вплив ігор на стан тривожності студентів. Враховуючи те, що особистісна тривожність – це стійка

характеристика, а реактивна тривожність здатна змінюватися під впливом ситуації, ми вивчали рівень реактивної тривожності студентів на початку пари та в кінці, після застосування дидактичної гри.

Показник реактивної тривожності розраховується за формулою:

$$PT = E1 - E2 + 35,$$

де $E1$ – сума закреслених цифр у пунктах 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

$E2$ – сума решти закреслених цифр.

Показник особистісної тривожності розраховується за аналогією:

$$OT = E1 - E2 + 35,$$

де $E1$ – сума закреслених цифр за пунктами 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40;

$E2$ – сума решти закреслених цифр.

Результати інтерпретувалися таким чином:

- до 30 балів – низька тривожність;
- 31-45 – помірна тривожність;
- 46 та більше – висока тривожність [122, 87].

Значне відхилення від рівня помірної тривожності потребує особливої уваги до особистості студента протягом навчальних занять.

Не заглиблюючись в аспекти психічного стану, ми порівняли показники реактивної тривожності на початку пари та в кінці, після застосування дидактичної гри.

Таблиця 2.11.

Реактивна тривожність у студентів

Рівень реактивної тривожності	Початок року		Кінець року		Різниця	
	Кількість студентів (%)					
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	90,9	81,8	77,2	72,7	13,7	9,1
Помірний	9,09	18,1	20,4	18,1	-11,3	0
Високий	0	0	0	9,09	0	-9,09

Як свідчить таблиця 2.11, 90,9% студентів експериментальної групи та 81,8% студентів контрольної групи мали низький рівень реактивної тривожності, що вимагає підвищення уваги до мотивів діяльності та підвищення почуття відповідальності. В кінці року дані показники знизилися, що означає зменшення кількості студентів з низьким рівнем тривожності і в експериментальній, і в контрольній групі. Розглядаючи цей факт як позитивний, ми зазначаємо, що в експериментальній групі таких студентів стало менше на 13,7%, а в контрольній – на 9,1%.

На початку року 9,09% студентів експериментальної та 18,1% студентів контрольної груп мали помірний рівень реактивної тривожності. Цей показник значно зріс в експериментальній групі та не змінився у контрольній.

Динаміку зміни рівня тривожності у студентів експериментальної та контрольної гру показує діаграма (Рис. 2.5).

Студенти з високим рівнем тривожності були відсутні в обох групах на початку року. В кінці року в контрольній групі визначалося 9,09% студентів з високим рівнем, що означає схильність до появи стану тривоги у студентів у ситуаціях оцінки його компетенції. У таких випадках слід формувати у студентів почуття впевненості в успіхах, у чому могла б допомогти, на наш погляд, дидактична гра.

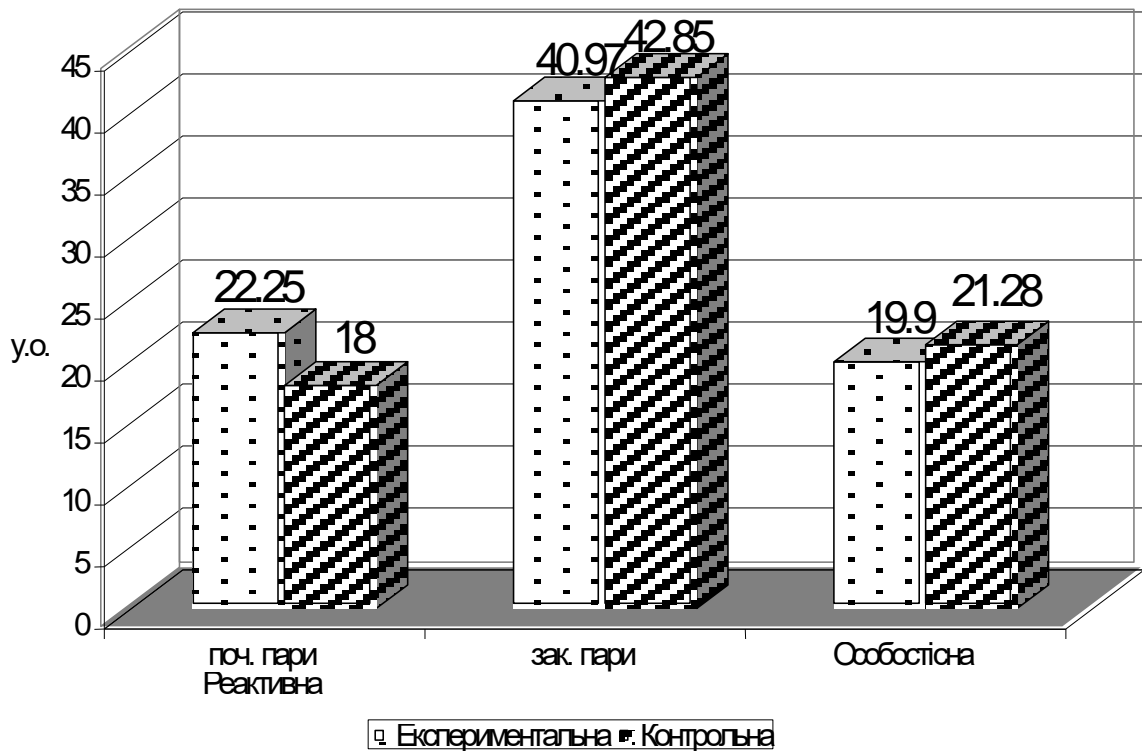


Рис. 2.5. Реактивна тривожність у студентів експериментальної та контрольної груп.

Аналізуючи результати дослідження реактивної тривожності, зазначимо, що дидактичні ігри позитивно вплинули на стан студентів, оскільки кількість студентів з низьким рівнем тривожності знизилася суттєвіше в експериментальній групі, ніж в контрольній, а кількість студентів з помірним рівнем зросла в експериментальній групі та не змінилася у контрольній.

Оскільки особистісна тривожність є стійкою характеристикою людини, динаміка стану тривоги не розглядалася, а лише зафіксувався рівень особистісної тривожності студентів. Ці дані можливо використовувати з метою саморегуляції.

Таблиця 2.12.

Особистісна тривожність студентів

Рівень особистісної тривожності	Кількість студентів (%)	
	Експериментальна група	Контрольна група
Низький	29,5	27,2
Помірний	47,7	45,4
Високий	22,7	27,2

Як свідчить таблиця 2.12, кількість студентів з низьким, помірним та високим рівнями у експериментальній групі подібна до кількості студентів з цими рівнями у контрольній групі, що підтверджує факт, що тривожність не є негативною чи позитивною рисою, це природна та обов'язкова особливість активної особистості.

Оскільки використання дидактичної гри певним чином впливає на стан нервозності, тривожності студентів, важливо визначити її вплив на стан нервової системи студентів. Ми провели дослідження за методикою “tapping test” [92, 220] на початку заняття та в кінці, після застосування дидактичної гри та порівняли показники. Дане тестування мало на меті дослідження функціонального стану рухової сфери нервової системи за допомогою визначення максимальної частоти руху верхньої кінцівки. Максимальна частота рухів залежить від функціонального стану всіх ланок системи рухової сфери. Нас цікавило, чи мають дидактичні ігри певний вплив на стан нервової системи організму студентів. Максимальну частоту рухів визначають за кількістю крапок, поставлених на папері за 40 сек. (по 10 сек. у кожному з чотирьох заздалегідь пронумерованих квадратів листа паперу).

Показником функціонального стану рухової сфери є максимальна частота у перші 10 сек. та її зміна протягом інших трьох 10-секундних періодів. Нормальна максимальна частота руху руки у спортсменів – 70 крапок за 10 сек. Вона свідчить про хороший функціональний стан рухової

сфери. Частота рухів, яка поступово знижується, показує недостатню функціональну стійкість, а ступінчасте зростання частоти до нормального рівня чи вище, свідчить про недостатню лабільність рухової сфери.

Таблиця 2.13.

Частота рухів верхньою кінцівкою у студентів

	0-10 сек	10-20 сек	20-30 сек	30-40 сек
Експериментальна група				
На початку навчального року				
Початок заняття	74,25±2,51	68,94±3,38	65,48±2,78	64,66±2,71
%	100	92,84	88,18	87,08
Кінець заняття	78,76±3,14	76,41±2,63	77,07±3,05	78,79±3,97
%	100	97,00	97,85	100,03
T	1,67	2,76	5,08	4,27
В кінці навчального року				
Початок заняття	74,79±1,87	68,43±2,13	66,35±2,06	65,82±2,30
%	100	91,49	88,71	88,00
Кінець заняття	82,12±1,96	76,66±2,34	74,46±2,43	76,35±2,49
%	100	93,27	90,67	92,97
T	5,82	8,34	6,91	6,73
Контрольна група				
На початку навчального року				
Початок заняття	65,88±2,66	59,07±2,73	60,25±2,30	60,92±2,20
%	100	89,66	91,45	92,47
Кінець заняття	70,48±3,27	64,81±2,40	66,77±2,65	61,14±2,67
%	100	91,95	94,73	86,74
T	1,48	2,97	2,07	0,09
В кінці навчального року				
Початок заняття	74,00±2,53	60,37±1,94	59,11±1,55	58,59±2,29
%	100	81,58	79,87	79,17
Кінець заняття	75,33±2,85	64,40±2,09	64,00±1,93	66,07±2,59
%	100	85,49	84,95	87,70
T	0,43	2,19	2,57	2,99

Як показує таблиця 2.13, в експериментальній групі на початку навчального року на початку заняття частота рухів поступово знижується (74,25; 68,94; 65,48; 64,66). У кінці заняття падіння зменшується (78,76; 76,41; 77,07; 78,79), що свідчить про позитивний вплив гри навіть на початку застосування експериментальної системи. Багаторазове повторення тестування на початку та наприкінці заняття підтверджувало наведені експериментальні дані. У кінці навчального року навіть вихідні рівні вище. Хоча на початку заняття й спостерігається поступове зниження частоти рухів (74,79; 68,43; 66,35; 65,82), у кінці заняття падіння знову зменшується (82,12; 76,66; 74,46; 76,35). Отже, дослідження свідчить, що показники частоти рухів покращуються при тривалому застосуванні ігор навіть тоді, коли гра не передбачає рухової активності студентів. У контрольній групі на початку експерименту на початку заняття падіння частоти рухів зменшується (65,88; 59,07; 60,25; 60,92), у кінці заняття падіння збільшується (70,48; 64,81; 66,77; 61,14). У кінці навчального року спостерігається велике падіння частоти рухів (початок заняття – 74,00; 60,37; 59,11; кінець заняття – 75,33; 64,40; 64,00; 66,07), що свідчить про відсутність стимуляції навчальної діяльності. В експериментальній групі стимулом задовільного стану рухової сфери нервової системи виявилася дидактична гра.

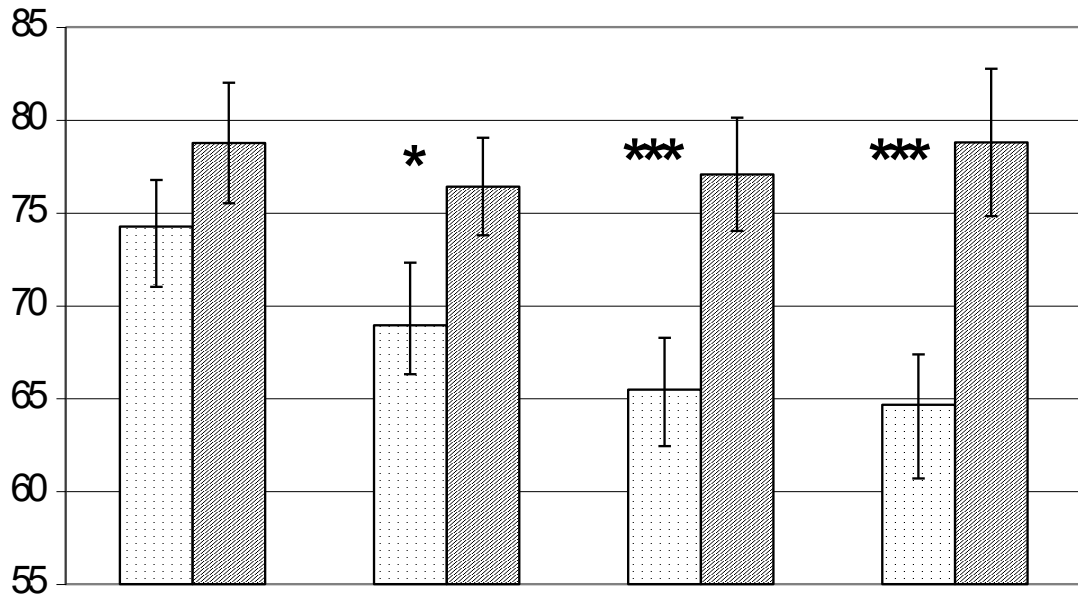
Якщо прослідкувати за допомогою таблиці 2.14. частоту рухів протягом 40 сек., то спостерігається зниження частоти на початку заняття (92,95; 88,32; 87,25) та підвищення її в кінці заняття (93,89; 94,88; 96,33) на початку року, та аналогічне зниження на початку заняття (91,27; 88,63; 87,51) та підвищення в кінці заняття (93,23; 90,41; 92,59) в кінці навчального року в експериментальній групі. В контрольній групі в кінці заняття частота рухів знижується (94,22; 98,61; 90,98) у порівнянні з початком заняття (90,73; 93,62; 94,61). В кінці навчального року ми спостерігаємо незначне зниження частоти рухів на початку заняття (82,67; 81,94; 81,26) та ступінчасте їх зростання в кінці заняття (86,44; 84,79; 87,58), що свідчить про недостатню лабільність рухової сфери.

Таблиця 2.14.

Реакції частоти рухів верхньою кінцівкою у студентів (за 100% прийнятий рівень показника з 0 по 10 сек)

	10-20 сек	20-30 сек	30-40 сек
Експериментальна група			
Початок навчального року			
Початок пари	92,95±3,03	88,32±1,90	87,25±1,94
Кінець пари	93,89±2,64	94,88±3,25	96,33±3,56
Різниця в %	+0,94	+6,56	+9,08
T			
В кінці навчального року			
Початок пари	91,27±1,46	88,63±1,44	87,51±1,57
Кінець пари	93,23±1,70	90,41±1,76	92,59±1,76
Різниця в %	+1,96	+1,78	+5,08
T			
Контрольна група			
Початок навчального року			
Початок пари	90,72±3,33	93,62±3,42	94,61±3,52
Кінець пари	94,22±5,44	98,61±9,75	90,98±6,68
Різниця в %	+3,50	+4,99	-3,63
T			
В кінці навчального року			
Початок пари	82,67±2,48	81,94±2,90	81,26±3,53
Кінець пари	86,44±2,65	84,79±2,09	87,58±2,10
Різниця в %	+3,77	+2,85	+6,32
T			
Відмінності між експериментальною та контрольною групами (100% показник експериментальної групи)			
Початок навчального року			
Початок пари %	-2,23	+5,29	+7,36
T	0,49	1,35	1,83
Кінець пари %	+0,33	+3,73	-5,35
T	0,05	0,36	0,71
В кінці навчального року			
Початок пари %	-8,60	-6,69	-6,25
T	2,99	2,07	1,61
Кінець пари %	-6,79	-5,62	-5,01
T	2,16	2,05	1,83

Динаміку зміни частоти рухів показують діаграми (Рис. 2.6, 2.7).
Початок року (експериментальна група)



Закінчення року (експериментальна група)

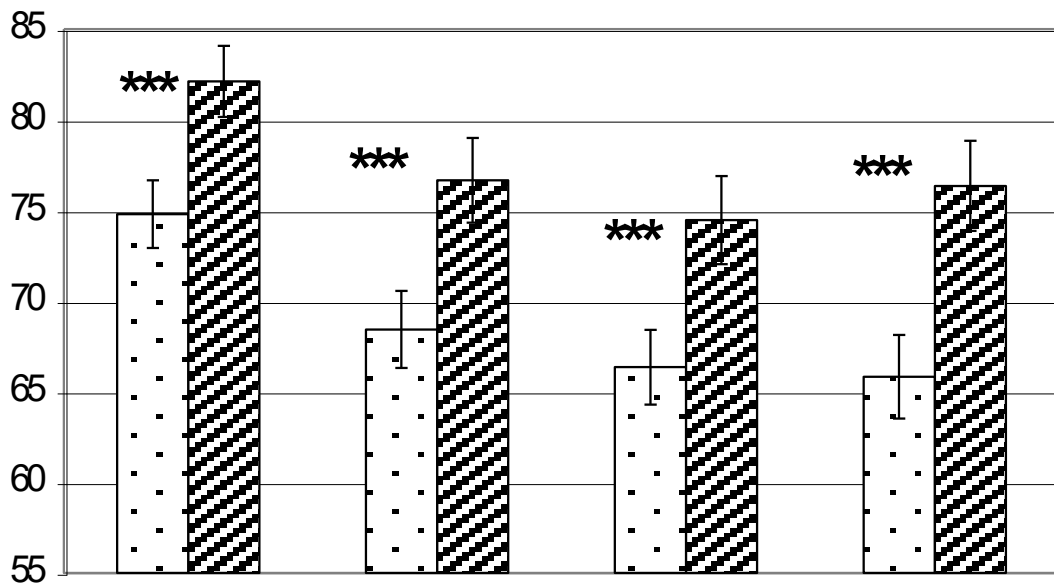
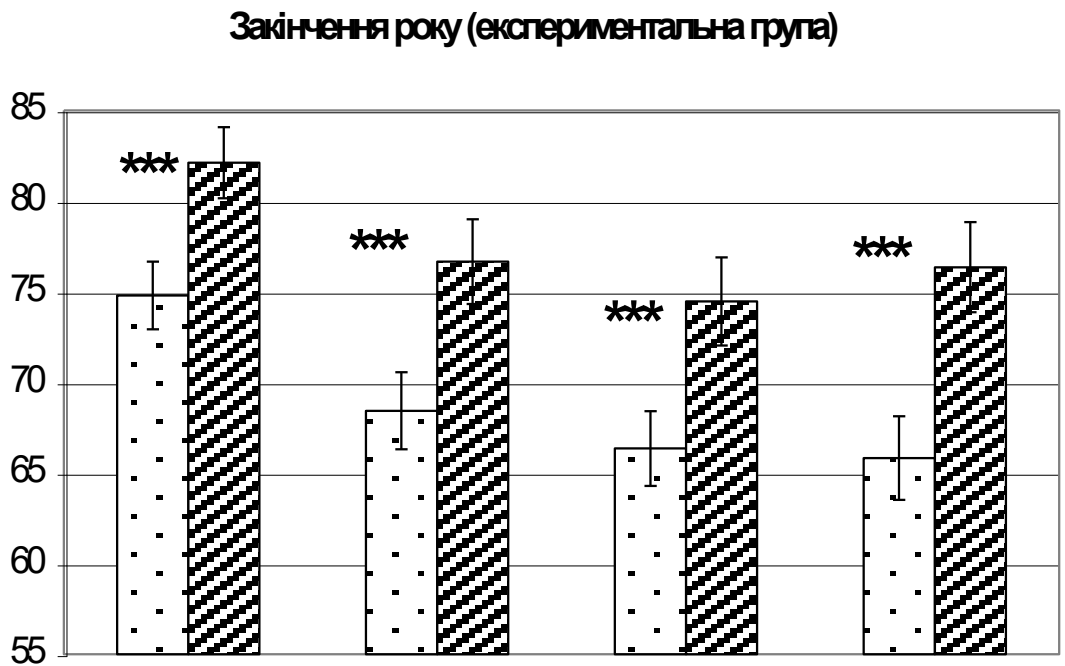


Рис. 2.6. Частота рухів верхньою кінцівкою у студентів на початку року.

Діаграма (Рис. 2.6) демонструє поступове зниження частоти рухів верхньою кінцівкою в експериментальній групі на початку заняття на початку року, що показує недостатню функціональну стійкість рухової сфери студентів та поступове зростання частоти рухів в кінці заняття після

застосування дидактичних ігор, що свідчить про їх вплив на стабілізацію рухової сфери студентів.



Закінчення року (контрольна група)

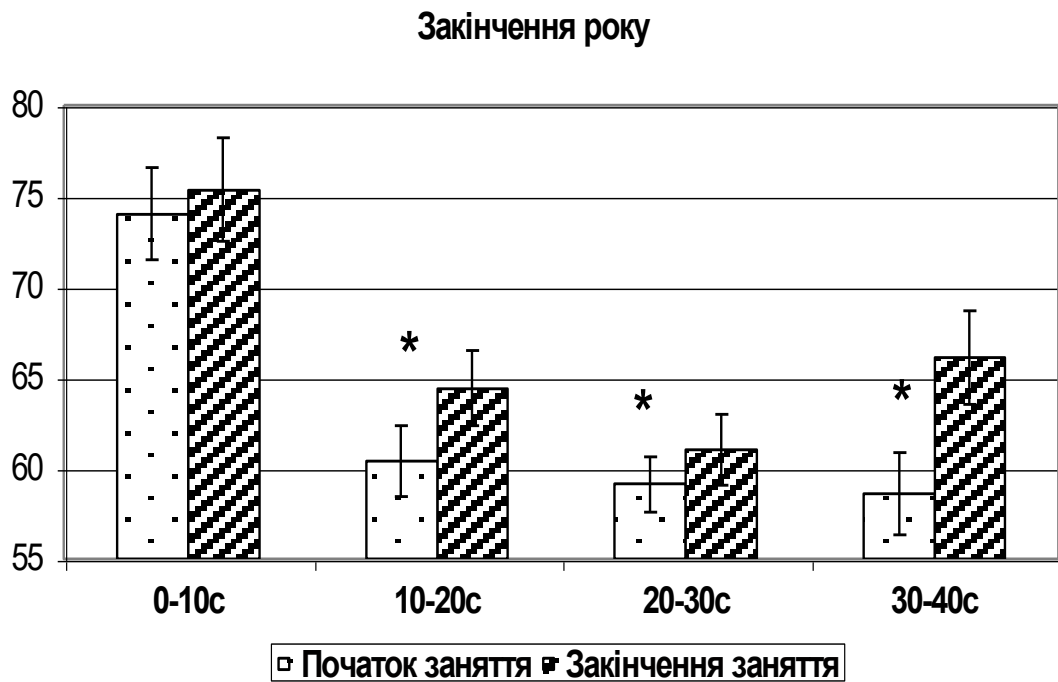


Рис. 2.7. Частота рухів верхньою кінцівкою у студентів в кінці навчального року.

Діаграма (Рис. 2.7) демонструє подібні зміни й в кінці навчального року: поступове зниження частоти рухів у студентів експериментальної групи на початку заняття та поступове зростання в кінці заняття. В контрольній групі спостерігається подібна динаміка змін, але показники значно нижчі, навіть нижчі від нормальної максимальної частоти руху руки. З цього ми можемо зробити висновок, що дидактичні ігри мають позитивний вплив стабілізацію рухової сфери студентів, а звідси на стан їх нервової системи.

Аналізуючи дані констатуючого експерименту, ми дійшли висновку, що значна кількість студентів не тільки позитивно ставляться до дидактичних ігор, але й вважають, що ігри можуть вплинути на стосунки у групі.

У ході експериментальної роботи проводилися у більшості ігри парні та групові, розраховані на взаємодію учасників. Тобто, дидактичні ігри могли вплинути на особистісні стосунки, які охоплюють стосунки під час спільної діяльності, емоційно-особистісні стосунки та спрямованість на спілкування.

Позитивним моментом тут є той факт, що студент з дуже низьким рівнем мовної компетентності не залишається наодинці зі своїми труднощами, оскільки він, як правило, є членом певної команди, яка допоможе йому, виборюючи загальну перемогу. Після таких занять студенти експериментальних груп відчували піднесений настрій від справи, яка була виконана разом. Безумовно, якщо існує переможець, існує і той, кого перемогли. Але й цей факт в ігровій формі не стає приводом для негативних емоцій, як, наприклад, незадовільна оцінка з контрольної роботи. Такий результат може стати приводом для дискусій та поштовхом для подальшої підготовки до виборювання перемоги.

Для ілюстрації стосунків у групах та змін у стосунках перед експериментальною роботою та після неї було проведено тестування за методикою “соціометрія” [122, 200]. Соціометричний тест призначається для діагностики емоційних зв’язків, тобто взаємних симпатій між членами групи

й вирішення такого завдання як вимірювання ступеню згуртованості-відокремлення у групі. За допомогою одних запитань вимірюються стосунки щодо спільної діяльності для виконання завдання групи. Інші запитання служать для вимірювання емоційно-особистісних взаємозв'язків, які не пов'язані зі спільною діяльністю.

Протягом констатуючого експерименту зріз було проведено не на початку навчального року, а через декілька місяців, коли група вже мала досвід взаємодії та спілкування. Протягом формуючого експерименту зріз було проведено у кінці навчального року після застосування системи дидактичних ігор на заняттях з англійської мови у експериментальних групах.

Нас цікавили такі показники, як загальна кількість виборів, кількість взаємних виборів та індекс згуртованості, який виводиться з даних показників за допомогою формули [122, 200]:

$$C=a/b,$$

де a – це загальна кількість виборів;

b - це кількість взаємних виборів;

C – це індекс групової згуртованості.

Як свідчать дані таблиці 2.15, визначені показники зросли у кінці навчального року в експериментальній та контрольній групах, тобто, індекс групової згуртованості підвищився. Можливо це було зумовлено рядом причин, загальних для обох груп. Але відсоток зростання індексу згуртованості значно вищий в експериментальній групі, а звідси й вищий показник згуртованості. Загальна кількість виборів підвищилася на 30% у кінці року в експериментальній групі та на 7,9% - у контрольній. Кількість взаємних виборів підвищилася на 86,0% в експериментальній групі та на 16,8% - у контрольній. Індекс згуртованості зріс на 37,9% в експериментальній групі та на 9,0% - у контрольній. Стосунки у групі зумовлені рядом факторів, спільних для обох груп, а фактором впливу, який відрізнявся у групах, були дидактичні ігри. Отже, достовірне зростання всіх

показників свідчить про позитивний вплив дидактичних ігор на стосунки у групі.

Таблиця 2.15.

Результати соціометричних досліджень серед студентів

Показники	Початок навчального року	Закінчення навчального року	%	T
Експериментальна група				
Загальна кількість виборів	107,5±12,65	139,75±1,93	+30,0	2,52
Кількість взаємних виборів	43,0±2,97	80,0±4,96	+86,0	6,40
Індекс групової згуртованості	0,417±0,059	0,575±0,037	+37,9	2,27
Контрольна група				
Загальна кількість виборів	105,0±46,11	113,33±46,42	+7,9	0,12
Кількість взаємних виборів	35,66±14,51	41,66±16,33	+16,8	0,27
Індекс групової згуртованості	0,333±0,096	0,363±0,099	+9,0	0,21
Відмінності між експериментальною та контрольною групами (100% показник експериментальної групи)				
Загальна кількість виборів	-2,33	-18,91	-16,58	
T	0,05	0,57		
Кількість взаємних виборів	-17,07	-47,93	-30,86	
T	0,49	2,24		
Індекс групової згуртованості	-20,15	-36,87	-16,72	
T	0,74	2,02		

Динаміку зміни індексу згуртованості академічних груп протягом експерименту показує діаграма (Рис. 2.8). Початковий рівень групової згуртованості був вищий в експериментальній групі, що могло бути зумовленим рядом факторів. Зростання рівня групової згуртованості спостерігалось в обох групах, на що могли мати вплив певні причини. Але рівень зростання в експериментальній групі значно переважає рівень зростання в контрольній. Оскільки додатковим фактором впливу на

згуртованість експериментальної групи були дидактичні ігри, ми можемо зробити висновок про їх позитивний вплив на стосунки в академічній групі студентів.

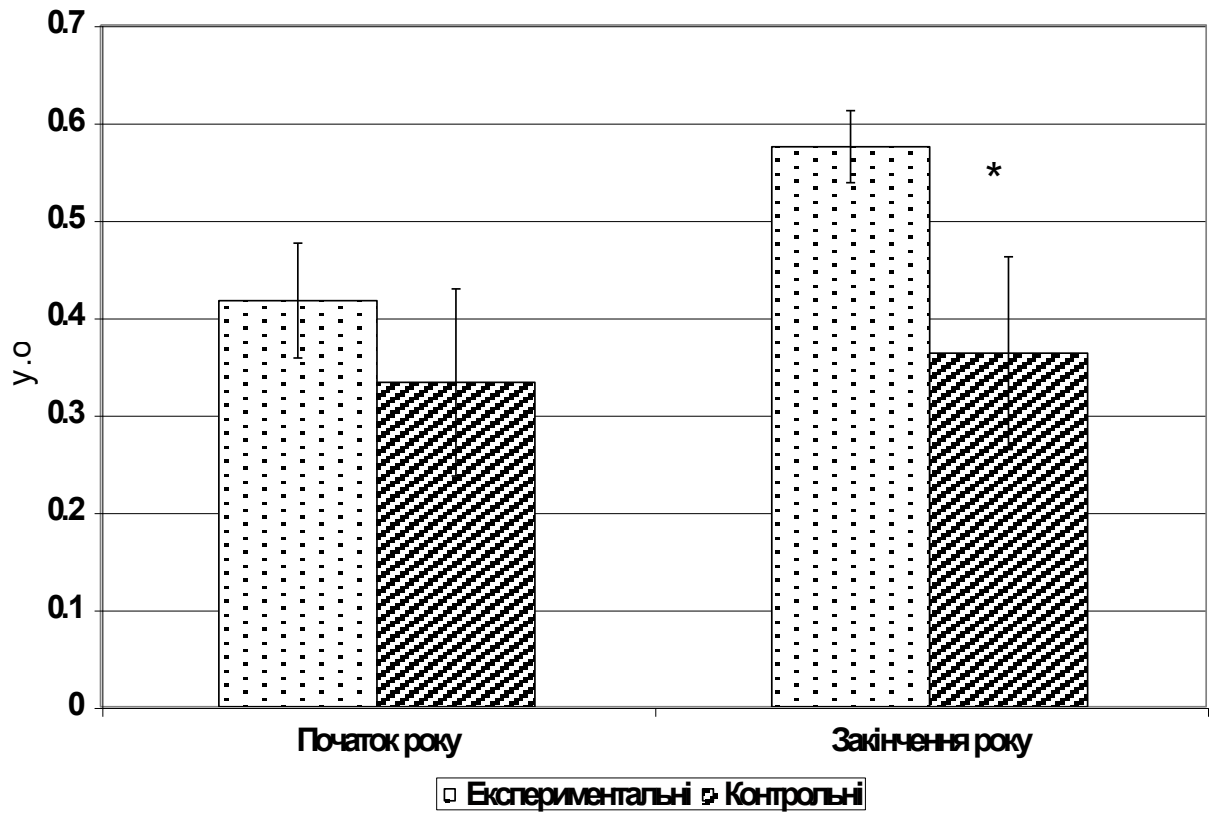


Рис. 2.8. Індекс групової згуртованості академічних груп студентів.

ВИСНОВКИ З 2 РОЗДІЛУ

Дидактичні ігри здійснюють різнобічний вплив на навчальний процес та стимулюють пізнавальний інтерес особистості.

1. Умовно визначаючи три рівні сформованості пізнавального інтересу (високий, середній, низький), прояв інтересу можна розглядати через певні його показники: ставлення до навчання, до пізнання нової інформації, до пояснення та розповіді викладача, до спільного обговорення питань, до самостійної праці, до відповідей товаришів, до роботи з підручником, з додатковою літературою; участь у всіх видах діяльності, у дидактичних іграх; регулярність виконання домашнього завдання; творчий підхід до виконання завдань; активність та ініціативність; допитливість; уважність та дисциплінованість.
2. Технологія методу передбачає поступове досягнення певної мети при застосуванні певного методу. Технологія дидактичної гри, відповідно, це спосіб послідовної її розробки, підготовки, проведення, оцінювання у процесі навчання і самої гри як методу навчання і пізнавальної діяльності студентів, які беруть у ній участь.
3. Дидактична гра впливає на особистість, її діяльність та особистісні стосунки.
4. Впливаючи на ту чи іншу сферу, дидактична гра виконує певні функції: навчальну, активізуючу, контролюючу; формуючу, розвиваючу, розважальну; комунікативну, виховну, стимулюючу.
5. Одним із шляхів активізації навчального процесу є застосування дидактичної гри як активатора пізнавальної діяльності.
6. Дидактичні ігри сприяють підвищенню рівня мовної компетентності студентів.
7. Дидактична гра позитивно впливає на самостійність, активність та настрій студентів, оскільки дані показники покращуються в кінці пари після застосування дидактичної гри.

8. Приріст показників запам'ятовування англійських слів свідчить про позитивний вплив дидактичних ігор на вивчення студентами англійської мови.
9. Дослідження доводить позитивний вплив дидактичних ігор на розвиток інтенсивності, стійкості та концентрації уваги.
10. Дослідження реактивної тривожності свідчить про те, що дидактичні ігри позитивно вплинули на стан студентів, оскільки кількість студентів з низьким рівнем тривожності зменшилася, а з помірним – зросла.
11. Виявлено вплив рівня тривожності на стан нервової системи, що зумовлює зміни у стані рухової сфери студентів.
12. Аналіз тестування стану рухової сфери нервової системи свідчить про позитивний вплив дидактичних ігор на стійкість рухової сфери та на її лабільність.
13. Діагностика емоційних зв'язків, тобто взаємних симпатій між членами групи, та вимірювання ступеню згуртованості групи доводить позитивний вплив дидактичних ігор на стосунки у групі.

ВИСНОВКИ

Сучасний рівень вимог щодо підготовки фахівців різних спеціальностей передбачає вдосконалення навчального процесу вищого закладу освіти. Застосування методу дидактичної гри дозволяє істотно підвищити рівень підготовки фахівців у вищому закладі освіти.

Теоретичне обґрунтування проблеми та її експериментальне вивчення надали можливості для таких висновків:

1. Гра розглядається як елемент культури, вона вивчається серед проблем естетики, є предметом дослідження біології, фізіології, психології, педагогіки.
2. Дидактична гра належить одночасно до двох сфер людської діяльності: гри та навчання, вона є засобом організації діяльності, протягом якої відбувається пізнання предметів та явищ дійсності, розвитку мислення, пам'яті, уваги, здібностей, формування вольових якостей, важливим чинником створення умов для позитивних емоцій.
3. З урахуванням складності такого педагогічного явища, як дидактична гра, при її класифікації необхідно врахувати такі аспекти, як мета, засіб проведення, кількість учасників, спосіб керівництва, час проведення, спосіб організації, час підготовки учасників, вид діяльності учасників та мовленнєва діяльність учасників дидактичної гри. Запропонована класифікація зумовлена основними структурними елементами моделі гри: співвідношення цілей і завдань дидактичної гри з метою навчання, суб'єкт дидактичної гри, ігровий кодекс.
4. Оскільки студенти, аналізуючи чинники, які впливають на їх ставлення до навчальної дисципліни, відводять особливу роль методам викладання та позитивно оцінюють метод дидактичної гри, варто використовувати його з метою формування пізнавального інтересу.
5. Дидактична гра як творча вправа, що використовується у навчально-виховному процесі, вміщує навчальне завдання та в створених штучно умовах, що відтворюють реальну обстановку, забезпечує досягнення

конкретної навчальної мети і може розглядатися у групі практичних методів навчання.

6. Проведене дослідження дозволило виявити три рівні сформованості пізнавального інтересу (високий, середній, низький) по ряду його показників (ставлення до навчання, пізнання нової інформації, ставлення до пояснення та розповіді викладача, спільного обговорення питань, роботи з підручником, з додатковою літературою, участь в усіх видах діяльності, у дидактичних іграх, регулярність виконання домашнього завдання, активність, ініціативність, допитливість, уважність, дисциплінованість).
7. Включення дидактичної гри у перелік традиційних методів навчання ми вважаємо одним з ефективних шляхів активізації навчальної діяльності студентів.
8. Використання дидактичної гри дозволило:
 - підвищити інтерес студентів до навчання та рівень сформованості пізнавального інтересу;
 - підвищити рівень мовної компетентності студентів;
 - позитивно вплинути на діяльність особистості (загальнонавчальні вміння та навички, спеціальні вміння та навички, ставлення до навчання, інтерес до навчальної дисципліни, мотиви діяльності, пізнавальна діяльність), виконуючи навчальну, активізуючу функції та функцію контролю;
 - позитивно вплинути на особистість студентів (самопочуття, активність, настрої, впевненість у собі, почуття відповідальності, увага, пам'ять, помірність рівня тривожності, стійкості та лабільності рухової сфери нервової системи), реалізуючи формуючу, розвиваючу та розважальну функції;
 - позитивно вплинути на особистісні стосунки (стосунки під час спільної діяльності, емоційно-особистісні, спрямованість на спілкування), виконуючи виховну, комунікативну та стимулюючу функції; та на стосунки у групі, підвищуючи рівень групової згуртованості.

9. Проведене експериментальне дослідження переконливо доводить, що багатофакторне, багатофункціональне явище “дидактична гра” здійснює багатоплановий вплив на різні сфери розвитку особистості майбутнього спеціаліста (пізнавальна діяльність, мовна компетенція, суб’єктивний стан, психологічні характеристики, стосунки з іншими членами академічної групи), що доводить необхідність її використання у навчальному процесі університету з урахуванням необхідності реалізації принципу диференціації та індивідуалізації навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверкин А.Н., Гаазе-Рапопорт М.Г., Пospelов Д.А. Толковый словарь по искусственному интеллекту. - М.: Радио и связь, 1992. – 256 с.
2. Айламазьян А.М. Актуальные методы воспитания и обучения. Деловая игра: Учебно-методическое пособие для факультетов психологии государственных университетов / Научн.-метод. каб. по заочн. и веч. обуч. МГУ им.М.В.Ломоносова. - М.:Изд-во МГУ, 1989. - 20- 54 с.
3. Азовцева Н. и др. Пальчиковый игротренинг в начальной школе // Школьная психология, 1999. - 16 апреля. - С. 12.
4. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. - М. - Просвещение. - 1987 - 144 с.
5. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном оборудовании. - М.: РАО, 1994. – 228 с.
6. Астадурьян П.П. Ролевая игра как один из методов проф. обучения курсантов морских вузов / Новорос. мор. Академия, 1998. - Вып. 3. – С. 252-253.
7. Ахмеджанов Э.Р. Психологические тесты. - М. - 1997. - 320 с.
8. Ахметов Н.К., Хайдаров Ж.С. Игра как процесс обучения. - Алма-Ата. - 1985. – 77 с.
9. Бабкина Н. Использование развивающих игр и упражнений в учебном процессе // Нач.шк. - 1998. - № 4. - С. 11-18.
10. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – Прамб, 1992. - 384 с.
11. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. М. – Мир, 1988. -248 с.
12. Борисова С.Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга // Вопросы психологии. - 1999. - № 4. - С. 52-57.
13. Брунер Дж. Психология познания. М.: Мир, 1977. – 383 с.
14. Будущее искусственного интеллекта. - М.: Наука, 1991. – 302 с.

15. Булатова И.М. Эмоциональность обучения как условие повышения учебно-познавательной активности студентов: Автореферат канд. пед. наук. - 13.00.01. – Казань, 1984. - 18 с.
16. Бурмистрова Н.П. Дидактические игры при обучении грамоте // Нач.шк. - 1999. - № 8. - С. 69-70.
17. Валитов М.С. Оценка эффективности использования игровых средств в профориентационной работе со старшеклассниками // Вест. Моск. университета. Психология. - 1991. - № 1. - С. 26-33.
18. Вайнштейн А. Игра как путь к гармонии: Педагогика // Alma mater, 1993. - С. 23-31.
19. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения // Игровое моделирование. Методология и практика. - Новосибирск. - 1987. - С. 78-100.
20. Вишневецька Т.С. Граймо! // Рідна школа. - 1994. - № 6. - С. 65.
21. Воржецов А.Г. Активные формы обучения и воспитания студентов в вузе // Научный коммунизм. - 1989. - № 11. - С. 99-102.
22. Вишневецький О.І. На тернистому шляху до себе // Рідна школа. – 1995. - № 5. – С. 10-14.
23. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - 1966. - № 6. - С. 62-77.
24. Галкина Н.В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении // Игровое моделирование. Методология и практика. - Новосибирск. - 1987. - С. 38-48.
25. Гинзбург Я.С. Социально-психологическое сопровождение деловых игр // Игровое моделирование. Методология и практика. - Новосибирск. - 1987. - С. 61-78.
26. Глуханюк Д. Оцінка – засіб не тільки заохочення // Обрій. – 1996. - № 1. – С. 65-66.
27. Глушков В.М. Основы безбумажной информатики. - М.: Наука, 1987. – 552 с.

28. Гончаренко С. Український педагогічний словник, К.: Либідь, 1997. – 375 с.
29. Грабська І.А., Киричук О.І. Ігрові форми психічної корекції: Використання ігрових вправ у розвитку уваги школярів // Рад.шк. - 1990. - № 12. - С. 59-64.
30. Гринченко Т.А. Гипертекст - новая информационная технология; Кибернетика и системный анализ, п. 5, 1992, С. 116-135.
31. Грицюк Л. Рольова гра - засіб мотивації іншомовного мовлення на старших курсах // Методика викладання іноземної мови: Респ. наук.-метод. зб. - К. - 1989. - Вип. 18. - С. 69-73.
32. Громик С. Гра - найсерйозніша справа // Початкова школа. - 1999. - № 7. - С. 41-43.
33. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
34. Деловые игры в учебном процессе: Сб.ст. / Ред.кол.: В.И.Выборнов (рук.) и др. - Минск.: Выш.шк., 1985. – 116 с.
35. Деловые игры в учебном процессе: Сб.ст. / Ред.кол.: К.И.Садовина (научн.ред.) и др. - Минск.: Выш.шк., 1982. – 143 с.
36. Демина И. Игра - начало нравственного воспитания // Народное образование. - 1987. - № 9. - С. 79-83.
37. Денисова Л.Г. Драматические игры для творческого этапа обучения иностранному языку // Ин.яз. в школе. - 1990. - № 2. - С. 101-104.
38. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"). - К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
39. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика. - М.- Педагогика. - 1991. – 220 с.
40. Дидактична гра // Форми навчання в школі. - К. - 1992. - С. 89-104.
41. Євтух М.Б. За педагогічною технологією: / До питання про нові методичні підходи при проектуванні навчальних занять у вищій школі / Вища освіта України. – 2001. - № 1. – С. 71-81.

42. Загрекова Л.В. Деловая игра в технологической подготовке будущего учителя // Педагогика. – 1994. - № 6 – С. 58-62
43. Заика Е.В. Игры для развития внутреннего плана действий школьников // Вопросы психологии. - 1994. - № 5. - С. 60-67.
44. Заика Е.В. Комплекс игр для развития воображения школьников // Вопросы психологии. - 1992. - С. 54-62.
45. Заика Е.В. и др. Об организации игровых занятий для развития мышления, воображения и памяти школьников // Вопросы психологии. - 1995. - № 1. - С. 41-45.
46. Заика Е.В. Учитесь мыслить играя // Наука и жизнь. – 1991. - № 4. – С. 111.
47. Зеньковский В. Проблемы детских игр // Зеньковский В. Психология детства. - Екатеринбург. - 1995. - С. 24-41.
48. Зінченко Н. Сучасний урок і ділові ігри // Географія та основи екології в школі. - 1998. - № 3. - С. 32-35.
49. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. Книга для учителя под ред. П.И.Пидкасистого. - М.: Просвещение, 1984. – 144 с.
50. Игровое моделирование: Методология и практика / АН СССР. Институт истории, филологии и философии. Отв.ред. И.С.Ладенко. – Новороссийск: Наука, 1987. - 231 с.
51. Игры для детей младшего школьного возраста // Клуб. - 1996. - № 2. – С. 35.
52. Игры для детей среднего школьного возраста // Клуб. - 1996. - № 3. - С. 24-25.
53. Игры для формирования раскрепощенности в познавательной сфере школьников // Вопросы психологии. - 1997. - № 4. - С. 58-63.
54. Игры: обучение, тренинг, досуг. Книга 5. Под ред. В.В. Петрусинского. - М.: Новая школа, 1994. – 135 с.
55. Игры: Энциклопедический сборник. Сост. В.А.Черноземцев. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1995. – 800 с.

56. Искусственный интеллект: Справочник: В 3 т. - М.: Радио и связь, 1990.
57. Исупов К. Второе рождение проблемы "игра в искусство" // Философские науки. - 1974. - № 5. - С. 146.
58. Іщенко Л. Дидактичні ігри як засіб екологічного виховання // Початкова школа. - 1998. - № 2. - С. 25-26.
59. Калинецкая Ю.А. Искать и находить. Об игровых методах преподавания иностранного языка в школе // Ин.яз.в шк. - 1993. - № 4. - С. 14-17.
60. Капська А.Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова // Рідна школа. - 1991. - № 10. - С. 71-73.
61. Карпова С.Н. Значение сюжетно-ролевой игры для становления нравственного поведения // Вест.Моск.ун. Психология. - 1981. - № 3. - С. 22-31.
62. Касьяненко М.Д. Ігрове навчання. Педагогіка співробітництва. - К. - 1993. 319 с.
63. Кашканова Г.Г. Использование игровых форм обучения общетехническим дисциплинам. Автореферат канд.пед.наук. - К. - 1992. – 21 с.
64. Кашканова Г.Г. Использование игровых форм обучения общетехническим дисциплинам в процессе формирования профессиональной направленности студентов. - К. - 1992. - 22с.
65. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. - Рига: Эксперимент, 1999. - 180 с.
66. Клейман Г.М. Школы будущего: компьютеры в процессе обучения. - М.: Радио и связь, 1987. - 176 с.
67. Коваль В. Працюємо сумлінно і творчо // Рідна школа. – 1997. - № 6. – С. 62-65.
68. Кожевников В. Оптимізація навчальної діяльності // Рідна школа. – 1995. - № 2-3. – С. 54-56.
69. Коломиец И.В. Методика проведения ролевой игры с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов при обучении

- профессионально направленному диалогическому общению. - К. - 1992. – 17 с.
70. Компьютерная технология обучения: Словарь-справочник. - Киев: Наук. думка, 1992. – 650 с.
71. Кокорева Л.В., Перевозчикова О.Л., Ющенко Е.Л. Диалоговые системы и представление знаний: Справочное пособие. - К.: Наук. думка, 1993. – 446 с.
72. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий. – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.
73. Корякина Л.В. Игра как метод повторения // Нач.шк. - 1994. - № 11. - С. 72-74.
74. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К.: Рад. шк., 1989. - 608 с.
75. Крюков М.М. Деловая игра как способ развития интеллекта на основе преодоления образа // Интеллектуальная культура специалиста Новосибирск. - 1988. - С. 177-194.
76. Крюков М.М. Парадоксы игровых методов // Вестник высшей школы. - 1988. - № 10. - С. 25-30.
77. Кузин В.С. Психология. - М.: Высшая школа, 1974. – 279 с.
78. Кузьменко О.В. Синтетичний семінар // Рад. школа. – 1991. - № 5. – С. 52-57.
79. Кукушкина Р. Игра на уроках обучения грамоте // Начальная школа. - 1995. - № 1. - С. 63.
80. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире, системный анализ. - М.: Прогресс, 1970. - 261 с.
81. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. - Минск: Изд. БГУ, 1983. - 190 с.
82. Лакин Г.Ф. Биометрия. – М.: Высшая школа, 1968. – 284 с.
83. Леве Г. Учиться всю жизнь. - М.: Прогресс, 1983. - 127 с.
84. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

85. Литвіна Л.І. Педагогічні основи застосування навчальних ігор у технікумі. - К.: АПН України, інститут педагогіки, 1994. – 25 с.
86. Любашенко О.В. Методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів університетів (на матеріалі вивчення гуманітарних дисциплін): Автореферат дис.канд.пед.наук.: 13.00.01. / Київський університет ім. Т.Шевченка. - К. - 1997. – 18 с.
87. Ляпина Г.А. Игра как средство активизации учебно-воспитательного процесса. – Алма-Ата.: Изд-во МЕКТЕП, 1978. – 64 с.
88. Майклсен Р.Х., Мичи Д., Буланже А. Экспертные системы / Реальность и прогнозы искусственного интеллекта. - М.: Мир, 1987. - С. 162-183.
89. Малащенко В.П., Малащенко А.И. Деловая игра в профессиональной подготовке учителя-словесника // Русск.яз. в шк. - 1986. - № 6. - С. 90-93.
90. Макаренко А.С. Лекції про виховання дітей. – М. – 1957. – Т. 4. – 395 с.
91. Макаренко И. Деловые игры // Воспитание школьников. - 1996. - № 6. - С. 12-16.
92. Макаренко Н.В. Теоретические основы и методики проведения психофизиологического отбора военных специалистов / НИИ проблем военной медицины Укр. военно-медицинской академии. - К. - 1996. – 336 с.
93. Матрон Е.Д. Модели сюжетно-ролевой игры на уроке по работе с газетой // Ин.яз. в шк. - 1990. - № 2. - С. 81-85.
94. Машбиц Е.И. Психологические проблемы управления учебной деятельностью. - К.: Выща школа, 1987. - 224 с.
95. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютерного обучения. - М.: Педагогика, 1988. - 192 с.
96. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комиссарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. - К.: Выща школа, 1990. - 184 с.
97. Мещанова Г. Экспериментальный курс "Розвивальні ігри" // Рідна школа. - 1996. - № 8. - С. 31-48.
98. Моргунов Е.Б. Человеческие факторы в компьютерных системах. - Москва, 1994. - 272 с.

99. Мягкова Е.В. Игры при обучении немецкому языку // Ин.яз. в шк. - 1989. - С. 65-68.
100. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. – Минск: Выш. шк., 1992. – 445 с.
101. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 2001. - № 60-61. – С. 2-4.
102. Нечепоренко Л.С. Ділові і педагогічні ігри для студентів // Рад.школа. - 1988. - № 4. - С. 90-92.
103. Нодія Г.О. До філософської інтерпретації деяких психологічних теорій гри // Філософська і соціологічна думка. - 1989. - № 2. - С. 36-46.
104. Носаченко І.М. Застосування гри у навчальному процесі. - К. - Педагогіка. - 1991. - Вип. 30. - С. 10-17.
105. Носаченко І.М. Ігрові методи у навчальному процесі. - Рідна школа. - 1992. № 1. - С. 72-74.
106. Нотман В.О. Имитационно-ролевая игра "Экскурсия" как форма освоения иностранного языка // Игровое моделирование. Методология и практика. - Новосибирск. - 1987. - С. 137-142.
107. Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійській мові в 6-8 класах (Посібник для вчителів). - К.: Освіта, 1992. – 127 с.
108. Онищенко К.І. Ігровий компонент у навчанні техніці читання англійською мовою // Іноземні мови. - 1995. - № 1. - С. 15-17.
109. Осадчук Р.І. Дидактичні ігри в навчальному процесі школи // Педагогіка і психологія. - 1996. - № 4. - С. 102-110.
110. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів / Авт. кол.; За ред. Ю.І.Машбиця / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН Укравни. - К.: ІЗМН, 1997. - 264 с.
111. Павлов Ю.В. Статистическая обработка дидактического эксперимента. - М.: Знание, 1977. – 20 с.
112. Павлова Т.П. Игровые приемы работы на внеклассных занятиях английского языка // Ин.яз. в шк. - 1995. - № 4. - С. 46-48.

113. Паламарчук В.Ф., Рум'янцева Д.І., Антипова О.Й. У пошуках нестандартного уроку // Рад. Школа. – 1991. - № 1. – С. 66-68.
114. Панішкевич Д.І., Єремчук О.М. Ділові ігри в підготовці майбутніх вихователів // Рад.шк. - 1989. - № 10. - С. 76-77.
115. Педагогика и психология игры: Межвузовский сборник научных трудов. - Новосибирск. - НГПИ. - 1985. – 128 с.
116. Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. - М.: Педагогика, 1989. - 224 с.
117. Підкасистый П.И., Ахметов Н.К., Хайдаров Ж.С. Игра как средство активизации учебного процесса. -Сов.пед. - 1985. - № 3. - с. 22-25.
118. Подласый И.П. Педагогика. - М.: Владос, 1999. – 574 с.
119. Пониманская Т. Педагогические игры в учебно-воспитательном процессе вуза // Дошк.восп. - 1989. - № 11. - С. 78-81.
120. Попов Э.В. Общение с ЭВМ на естественном языке. - М.: Наука, 1982. - 360 с.
121. Поспелов Г.С. Искусственный интеллект - основа новой информационной технологии. - М.: Наука, 1988. - 272 с.
122. Практикум по основам психологии: Тесты и хрестоматия. Учебное пособие для студентов медицинского института. / Составитель: В.А.Мельников. – Симферополь: СОНАТ, 1997. – 254 с.
123. Прауде В.Р. Применение деловых игр в учебном процессе: Учебное пособие. – Рига, 1985. – 75 с.
124. Представление и использование знаний / Под ред. Х.Уэно, М.Исидзука. - М.: Мир, 1989. - 220 с.
125. Приобретение знаний. Пер. с яп. / Под ред. С.Осуги, Ю.Саэки. - М.: Мир, 1990. - 304 с.
126. Пруцакова О. Екологічні ігри на уроках географії // Географія та основи екології в школі. - 1998. - № 4. - С. 19-20.
127. Пугач Л.Д., Мощенко О.В. Деловая игра в педагогическом вузе // Русск.яз и лит. в ср. уч. зав. УССР. - 1988. - № 10. - С. 62-65.

128. Путырская О. Ролевая игра и обучение иностранным языкам // Искусство в школе. - 1996. - № 3. - С. 28-30.
129. Радул В., Ситар І. Колективні зусилля дають хороші результати // Рідна школа. – 1997. - № 5. – С. 75-78.
130. Разработка и применение экспертно-обучающих систем. - М., 1989. - 154 с.
131. Рамський Ю.С., Балик Н.Р. Методичні основи вивчення експертних систем у школі. - К.: Логос, 1997. - 114 с.
132. Растринин Л.А. С компьютером наедине. - М.: Радио и связь, 1990. - 224 с.
133. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. - С.- Петербург: Изд. Питер Ком., 1999. – 705 с.
134. Рыбальский В.И., Сытник И.П., Дудина Э.В. и др. Деловые игры в управлении и экономике строительства: Учебное пособие для студентов строительных специальных вузов. - К.: Вища школа, 1980. – 160 с.
135. Савина Т.А. Элементы игры на уроке // Нач.шк. - 1995. - № 10. – С. 34-36.
136. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. - К.: Педагогіка, 1977. - 415 с.
137. Сазонтьева Н.Б. Игра как метод и проблема современной психологии // Игровое моделирование. Методология и практика. - Новосибирск. - 1987. - С. 7-14.
138. Самоукина Н. Игры-коммуникации // Нар.обр. - 1992. - Май - июнь. – С. 54-57.
139. Самоукина Н. Психотехнические игры для учителей // Воспитание школьников. - 1995. - № 2. - С. 59-60.
140. Саяк В. Ігрові методи та їх дидактичне значення // Рідна школа. - 2001. - Квітень. - С. 18-20.
141. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Уч.пособие. - М.: Нар.обр., 1998. - 256 с.

142. Семенов В.Г. Дидактична гра. - К. - Педагогіка. - 1992. - 104 с.
143. Семенов В.Г. Дидактична гра як форма навчання. Сучасний урок // Рад. школа. - 1989. - № 3. - С. 61-65.
144. Семенюк А.А. Деловая игра на практических занятиях по русскому языку // Русск.яз. в школе. - 1993. - № 6. - С. 84-86.
145. Сердюкова Т.Р. Гра допомагає навчанню: Система цікавих завдань і методів роботи // Всесвітня література в сер. навч. закл. України. - 1998. - № 10. - С. 19-21.
146. Скалкин В.Л., Котлярова Л.Б. Имитационно-деловые игры как одно из средств профессиональной подготовки учителей иностранного языка // Ин.яз. в шк. - 1990. - № 1. - С. 70-74.
147. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. - М. - 1980. - С. 95-108.
148. Словник іншомовних слів. За ред. чл.-кор. АН УРСР О.С.Мельничука. – Гол. ред. укр. рад. енциклопедії АН УРСР. – Київ. – 1974. – 526 с.
149. Смирнов А.А. Школа игры // Семья и школа. - 1992. - № 7-9. - С. 13-15.
150. Смирнов Е.Н. Структура и временная организация игры // Игровое моделирование. Методология и практика. - Новосибирск. - 1987. - С. 14-28.
151. Соловієнко В.О. та інші. - Ділові ігри в професійній саморегуляції студентів педагогічних вузів // Рад.шк. - 1990. - С. 82-85.
152. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – Київ. – Рад.школа. – 1985. – 312 с.
153. Сопельняк А. Игровой сюжет для взрослой жизни // Нар.обр. - 1994. - № 1. - С. 90-95.
154. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. Пособие для учителя. - М. - Просвещение. - 1981. – 112 с.
155. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. - Вибр. твори: У 5-ти т. - Т. 3. - К. - 1976. – 283 с.

156. Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі. - К.: КДП, 1991.
157. Талызина Н.Ф. Технология обучения и ее место в педагогическом процессе // Современная высшая школа, 1977. - Т. 1. - С. 37-45.
158. Таскаева Л.Г., Чернобельская Г.М. Использование метода игрового проектирования в подготовке учителя // Химия в школе. - 1990. - № 4. - С. 27-29.
159. Терлецька Л. Ігри, в які грають дорослі // Берегиня. - 1997. - № 3-4. – С. 109-112.
160. Трубачова С.Е. Навчальна діяльність учнів на семінарах // Рідна школа. – 1993. – № 2. – С. 30-41.
161. Тупичкина Е.А. Игра стимулирует воображение и фантазию детей // Нач.шк. - 1993. - № 4. - С. 14-19.
162. Торічний О.В. Удосконалення педагогічної підготовки слухачів вищої військової школи на основі сучасних освітніх технологій: Автореферат дис. канд. пед. наук. / Академія прикордонних військ України ім.Б.Хмельницького. - Хмельницький. - 1999. – 18 с.
163. Тюков А.А. Организационно-обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности // Игровое моделирование. Методология и практика. - Новосибирск. - 1987. – С. 48-61.
164. Тюнникова С.М. Эвристическая игра в обучении гуманитарным предметам учащихся средних проф.тех.училищ.: Автореферат дис.канд.пед.наук. - Казань. - 1989. – 18 с.
165. Тютюнников А.М. Впровадження інтелектуальних ігор та розваг // Початкова школа. - 1993. - № 4. - С. 61-63.
166. Устенкова Т.П. Языковые и речевые игры на уроке немецкого языка // Ин.яз. в школе. - 1996. № 3. - С. 30-34.
167. Уотермен Д. Руководство по экспертным системам. - М.: Мир, 1989. - 388 с.

168. Ушинский К.Д. Материалы к 3-му тому “Педагогической антропологии”. – Собр. соч. – М. – 1950. – Т. 10. – 535 с.
169. Философский энциклопедический словарь. – М. Сов. Энциклопедия. – 1989. – 815 с.
170. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. – 542 с.
171. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников. – Минск: Народная асвета, 1975. – 206 с.
172. Хаткоху М.Н., Валькман Ю.Р. Компьютерные технологии обучения в школе. Принципы построения. Методы реализации. Технология использования. - Киев, 1995.
173. Ходос Ю.В. Деловая игра как метод обучения и воспитания будущего специалиста и личности // Сборник научных трудов НГМА / Новороссийская морская академия. - 1998. - Вып. 3. - С. 249-250.
174. Хоменко Ф.Г. Навчальні ділові ігри як засіб формування професійних умінь студентів технікумів і коледжів. - К. - АПН України, інститут педагогіки і психології проф.освіти. - 1994. – 25 с.
175. Черемных Г.В. Дидактические игры для изучения древовидной системы // Информация и образование. - 1999. - № 6. - С. 61-64.
176. Шайтанова А. Искренность и игра как модусы поведения личности // Человек. - 1995. - № 4. - С. 66-76.
177. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М. Педагогика. - 1982. – 208 с.
178. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. - М.: Педагогика, 1989. – 335 с.
179. Шморгун В.Ф. Активізація навчальної діяльності учнів. - К.: Радянська школа, 1965. – 152 с.
180. Шукуров Т.А. Игровые формы организации познавательной деятельности учащихся по физике. - К. - 1991. – 18 с.

181. Щербань П.М. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі. // Початкова школа. - 1997. - № 9. - С. 18-20.
182. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри та їх роль у підготовці майбутніх вчителів. // Рад. шк. - 1986. - № 8. - С. 80-83.
183. Щербань П.М. Формування духовної культури особистості. // Рідна школа. – 1999. - № 7-8. – С. 23-28.
184. Щоголева Л.О. Встановлення гуманних відносин в процесі навчання. // Пед. пошук. - Луцьк. - 1995. - Вип. 5. - С. 23-24.
185. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.- М.: Педагогика, 1988. – 350 с.
186. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1999. – 307 с.
187. Abueva J. Internationalizing Higher Education: values and ethics // Higher Education Policy, 2(3), 1989. – P. 34-36.
188. Ashworth P., Bannister P., Thorne P. Guilty in Whose Eyes? // Studies in Higher Education, 22(2), 1997. – P. 187-203.
189. Avory S., Bryan C. Improving Spoken and Written English: from research to practice // Teaching in Higher Education, Volume 6, № 2, 2001, April. – P. 169-182.
190. Bailey M., Fallows S., Weller G. A Structured Methodology for Use in Undergraduate Work Related Learning Programmes // Proceedings of the 1st International Conference on Researching Work and Learning, Leeds, September 1999. – P. 471-485.
191. Baird J.R., Mitchell I.J. Improving the Quality of Teaching and Learning: an Australian case study – the PEEL project. – Melbourne, Monash University, 1986. – 112 p.
192. Ballard B. Through Language to Learning // Society and the Language Classroom, 1996. – P. 148-158.
193. Barr J. Liberating knowledge: research, feminism and adult education. – Leicester, NIACE, 1999. – 184 p.

194. Baxter Magolda M.B. Experiential Learning and Student Development Theory as Guides to Developing Instructional Approaches // *Journal of Social Education*, 1(3), 1986. – P. 28-40.
195. Baxter Magolda M.B. Cognitive Learning and Personal Development. // *About Campus*, 1(3), 1996. – P. 16-21.
196. Beers S.E. Epistemological Assumptions and College Teaching: Interactions in the College Classrooms // *Journal of Research and Development*, 21(4), 1988. –P. 87-94.
197. Birtwistle T., Askew M. The Teaching and Higher Education Act 1998 – Impact on the Student Contract // *Education and the Law*, 11(2), 1999. – P. 89-105.
198. Bradlew C. Sex Bias in the Evaluation of Students // *British Journal of Social Psychology*, № 23, 1984. – P. 147-153.
199. Brindley C., Scoffield S. Peer Assessment in Undergraduate Programmes // *Teaching in Higher Education*, № 3, 1998. – P. 79-89.
200. Brockett M. Moral Development or Moral Decline? // *Medical Teacher*, 19(4), 1997. – P. 301-309.
201. Brown J.S., Collins A., Duguid P. Situated Cognition and Culture of Learning // *Educational Researcher*, 18(1), 1989. – P. 32-42.
202. Brownlee J., Purdie N., Boulton-Lewis G. Changers Epistemological Beliefs in Pre-service Teacher Education Students // *Teaching in Higher Education*, Volume 6, № 2, 2001, April. - P. 247-268.
203. Cummins J. The Teaching of Business Ethics at Undergraduate, Postgraduate and Professional Levels in the UK. – London, Institute of Business Ethics, 1999. – 112 p.
204. Cuthbert K. Independent Study and Project Work: continuities or discontinuities // *Teaching in Higher Education*, Volume 6, № 1, 2001. – P. 69-84.
205. Dolton P. Graduate Earnings after Six Years: Who are the Winners? // *Studies in Higher Education*, 15(1), 1990. – P. 31-52.

206. Ellis G. How Culturally Appropriate is the Communicative Approach? // English Language Teaching Journal, 50(3), 1996. – P. 213-218.
207. Eraut M. Developing Professional Knowledge and Competence. – London, the Falmer Press, 1994. – 124 p.
208. Fallows S., Chandramohan B. Multiple Approaches to Assessment: reflections on use of tutor, peer and self-assessment // Teaching in Higher Education, Volume 6, № 2, 2001, April. - P. 229-246.
209. Flowerdew J. Research of Relevance to Second Language Lecture Comprehension - an Overview // Academic Listening, 1994. – P. 7-9.
210. Garrison D.R. Critical Thinking and Adult Education // International Journal for Lifelong Education, № 10, 1991. – P. 287-303.
211. Garrison D.R. Critical Thinking and Self-Directed Learning in Adult Education // Adult Education Quarterly, № 42, 1992. – P. 136-148.
212. Garrison D.R. Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model // Adult Education Quarterly, 48(1), 1997. – P. 18-34.
213. Herrel Adrienne L. Fifty strategies for teaching English learners. - Pearson Education. - Upper Saddle River, New Jersey/ - 2000. – 239 p.
214. Higgins R., Hartley P., Skelton A. Getting the Message Across: the problem of communicating assessment feedback // Teaching in Higher Education, Volume 6, № 2, 2001, April. - P. 269-274.
215. Hornby A. S. Oxford Student's Dictionary of Current English. – Oxford. – Oxford University Press. – 1983.
216. Hodgson J., Mattison S., Phillips E., Pollack G. Consulting Parents to Improve a Child Guidance Service // Educational Psychology in Practice, Volume 17, № 3, September 2001. – P. 263-272.
217. Human Development. - Mc. Graw. - Hill Book Company.- 624 p.
218. Isaacs G., Parker R. Short Courses, Beyond and Beside: what do newly appointed university teachers want? // International Journal of Academic Development, 2(1), 1997. – P. 43-51.

219. Jones C., Turner J., Street B. Students Writing in the University. Cultural and Epistemological Issues. – Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1999. – 232 p.
220. Keeson F., Wubbels T. Preparing University Teachers in the Netherlands: issues and trends // International Journal of Academic Development, 1(2), 1996. – P. 8-16.
221. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. - University of Southern California. - 1987. – 250 p.
222. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. - Oxford: Pergamon Press. - 1981. – 170 p.
223. Kreber C. The Relationship between Critical Thinking, Self-Directed Learning and Psychological Type and Some Implications for Teaching in Higher Education // Studies in Higher Education, № 23, 1998. – P. 71-86.
224. Kreber C. A Course-Based Approach to the Development of Teaching-Scholarship: A Case Study // Teaching in Higher Education, № 4, 1999. – P. 309-323.
225. Kreber C., Cranton P.A. Exploring the Scholarship of Teaching // Journal of Higher Education, 71(4), 2000. – P. 476-495.
226. Kreber K. Learning Experientially through Case Studies? A Conceptual Analysis // Teaching in Higher Education, Volume 6, № 2, 2001, April. – P. 217-228.
227. Kwan K-P., Leung R. Tutor Versus Peer Group Assessment of Student Performance in a Simulation Training Exercise // Assessment and Evaluation in Higher Education, № 21, 1996. – P. 205-215.
228. Lave J. Teaching, as Learning, in Practice // Mind Culture and Activity: An International Journal, 3(3), 1996. – P. 149-164.
229. Livingstone C. Role Play in Language Learning. – Longman. – 127 p.
230. Long M. Input, Interaction and Second Language Acquisition. - Ph.D. dissertation. -1980. – 210 p.

231. Macdonald L. The Teaching Community: recreating university teaching // Teaching in Higher Education, Volume 6, № 2, 2001, April. - P. 153-168.
232. Macfarlane B. Justice and Lecturer Professionalism // Teaching in Higher Education, Volume 6, № 2, 2001, April. - P. 141-152.
233. Maley A., Duff A. Drama Techniques in Language Learning.- Moscow. - Prosveshcheniye. - 1981. - 95 p.
234. Marks A. A “Polytechnisms” for the British Universities: embracing a revised “Soviet” model for academia // Teaching in Higher Education, Volume 6, № 2, 2001, April. - C. 175-183.
235. Martin C. A response to Karmiloff and Karmiloff-Smith (1998) “Everything your baby would ask... If only she or he could talk” // Educational Psychology in Practice, Volume 17, № 3, September 2001. – P. 287-292.
236. Marton F., Saljo R. Approaches to Learning // The Experience of Learning, 1984. – P. 35-55.
237. Mavor S. Socio-culturally Appropriate Methodologies for Teaching and Learning in a Portuguese University // Teaching in Higher Education, Volume 6, № 2, 2001, April. - P. 183-202.
238. Miller A., Black L. Does Support for Home-School Behaviour Plans Exist Within Teacher and Pupil Cultures? // Educational Psychology in Practice, Volume 17, № 3, September 2001. – P. 245-262.
239. Morgan E., Rooney M. Can Dyslexic Students Be Trained as Teachers? // Support for Learning, 12(1), 1997. – P. 28-31.
240. Nespor J.K. The Role of Beliefs in the Practice of Teaching // Journal of Curriculum Studies, 19(4), 1987. – P. 317-328.
241. Pajares M.F. Teacher’s Beliefs and Educational Research // Review of Educational Research, 62(3), 1992. – P. 307-332.
242. Paradice R. An Investigation into the Social Construction of Dyslexia // Educational Psychology in Practice, Volume 17, № 3, September 2001. – P. 231-226.

243. Perry W.G. Cognitive and Ethical Growth: the Making of Meaning // The Modern American College, 1981. – P. 76-116.
244. Posner G., Strike K., Hewson P., Gertzog W. Accommodation of a Scientific Conception: toward a Theory of Conceptual Change // Science Education, 66(2), 1982. – P. 211-227.
245. Reason R., Morfidi E. Literacy Difficulties and Single-Case Experimental Design // Educational Psychology in Practice, Volume 17, № 3, September 2001. – P. 227-244.
246. Richardson V., Anders P., Tidwell D., Lloyd C. The Relationship between Teachers' Beliefs and Practices in Reading Comprehension Instruction // American Educational Research Journal, 28(3), 1991. – P. 559-586.
247. Sykes G. Home-School Agreements: a tool for parental control or for partnership? // Educational Psychology in Practice, Volume 17, № 3, September 2001. – P. 273-286.
248. Strike K.A. Teaching Ethics to Teachers: what the curriculum should be about // Teaching and Teacher Education, 6(1), 1990. – P. 47-53.
249. Stevick E. Teaching Languages: A Way and Ways. - Newbury House. - 1980. – 240 p.
250. Sullivan K., Hall C. Introducing Students to Self-Assessment // Assessment and Evaluation in Higher Education, № 22, 1997. – P. 289-303.
251. Towend M.S. Integrating Case Studies in Engineering Mathematics: a response to SARTOR 3 // Teaching in Higher Education, Volume 6, № 2, 2001, April. - P. 203-216.
252. Tynjala P. Developing Education Students' Conceptions of the Learning Process in Different Learning Environments // Learning and Instruction, 7(3), 1997. – P. 277-292.
253. Watson G. The Case-Study Method and Learning Effectiveness // College Student Journal 9(2), 1975. – P. 109-116.
254. Whitston K. Key Skills and Curriculum Reform // Studies in Higher Education, № 23, 1998. – P. 307-331.

