

ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ВОЛЬСЬКА НАТАЛЯ ГЕННАДІЇВНА

УДК 37.026 + 001.895

**ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗОВАНОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ АКАДЕМІЧНОГО ЛІЦЕЮ
У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.09 - теорія навчання

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник – **Євдокимов
Віктор Іванович**, член-кореспондент
АПН України, доктор педагогічних
наук, професор

Херсон - 2004

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	12
1.1. Стан дослідження проблеми організованості учнів у психолого- педагогічній теорії та практиці	12
1.2. Особливості навчально-пізнавальної діяльності старшокласників академічного ліцею	28
1.3. Соціально-педагогічні умови формування організованості старшокласників академічного ліцею у процесі навчання	36
ВИСНОВКИ З ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	47
РОЗДІЛ 2 ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ АКАДЕМІЧНОГО ЛІЦЕЮ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	50
2.1. Концептуальні вихідні положення педагогічної моделі формування організованості учнів	50
2.2. Критерії та рівні сформованості організованості старшокласників у навчальній діяльності.....	52
2.3. Структурно-функціональна модель формування організованості ліцеїстів у навчально-пізнавальній діяльності.....	67
2.4. Підготовка вчителів до роботи із формування організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності	151
ВИСНОВКИ З ДРУГОГО РОЗДІЛУ	155
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ АКАДЕМІЧНОГО ЛІЦЕЮ	158
3.1. Зміни рівня сформованості організованості учнів у навчальній діяльності рецептивно-осмислювального типу	160

3.2. Зміни рівня організованості учнів у творчій та проблемно-пошуковій діяльності.....	174
3.3. Загальні зміни рівня організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності після проведення формуючого експерименту	177
3.4. Вплив організованості навчально-пізнавальній діяльності на організованість старшокласників у інших видах роботи	181
ВИСНОВКИ З ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ.....	185
ВИСНОВКИ	187
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	190
ДОДАТКИ	207

ВСТУП

Перехід до нової системи суспільних відносин висуває свої вимоги до громадян, у тому числі й до випускників загальноосвітніх шкіл. Зростання темпів інформатизації освітнього простору, інтенсивний розвиток виробничих і соціальних технологій вимагає від особистості наявності вмінь здобувати і осмислювати значний обсяг інформації, формування навичок логічно опрацьовувати її та використовувати в навчальній і практичній діяльності.

Сучасна освітня парадигма спрямована на розвиток у школярів потягу до самостійного пошуку, творчої самоорганізації пізнавальної діяльності, потреби в оновленні знань, на збереження індивідуальності учня, підвищення рівня його організованості.

Проблемі вдосконалення навчально-виховного процесу присвячено значну кількість досліджень. Загальні питання знайшли відображення в роботах Г.Абрамова, А.Алексюка, І.Андрєєва, В.Афанасьєва, В.Беспалька, В.Буряка, В.Давидова, Б.Коротяєва, І.Лернера, В.Онищука, М.Скаткіна, Н.Тализіної, І.Харламова, Е.Юдіна та ін.; шляхи оптимізації навчання відображено в публікаціях О.Аверьянова, Ю.Бабанського, О.Моїсєєва, О.Патрушева, М.Поташника; формування пізнавальної діяльності учнів з детальним аналізом перш за все дій викладача як суб'єкта впливу на учнів описано у працях К.Альбуханової-Славської, Д.Богоявленського, О.Вербицького, В.Лозової, Ю.Наумової, В.Паламарчука.

Разом з тим у роботах багатьох науковців (І.Бех, А.Бойко, В.Бондар, І.Зязюн, В.Євдокимов, В.Кремень, О.Савченко та ін.) наголошується на необхідності більш глибокого дослідження навчального процесу з позицій учня як суб'єкта навчання. Оскільки за суб'єкт-суб'єктного навчання загальноприйняті положення набувають якісно нового змісту, постає потреба

їх вивчення, теоретичного обґрунтування та переосмислення в контексті нових умов.

У педагогічних дослідженнях діагностика розвитку учня, як правило, обмежується переважно когнітивним аспектом його діяльності. Вивчення регулювальних чинників – потреби в самоорганізації навчальної роботи, особливостей самооцінки, самоконтролю та самокорекції – відбувається паралельно з дослідженням інших проблем педагогіки. У зв'язку з новими підходами ідея оптимальної організації діяльності суб'єкта навчання стає пріоритетною. Незважаючи на те, що аспект організації самостійної роботи учнів науковці розглядали побіжно з розв'язанням інших педагогічних проблем, важливим є вихід на новий рівень його дослідження, створення нових педагогічних моделей, які найбільш повно враховували б рівень їх організованості.

Формування організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності, зокрема старшокласників академічного ліцею, ще не було предметом спеціального вивчення. Окремі аспекти цього питання частково розглядалися в роботах К.Альбуханової-Славської, Б.Ананьєва, Д.Богоявленського, Л.Божович, О.Божович, Г.Вайзер, В.Давидова, Н.Прокіної, С.Якобсона. Ученими відзначається, що питання самоорганізації навчання є досить важливим, безпосередньо пов'язаним не тільки з глобальною проблемою розвитку школяра як суб'єкта навчання, а й з вузькими аспектами - самодіагностики й самокорекції учнів. На сьогодні в науковій літературі наявне визначення поняття організованості стосовно дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, в той час як вікові та психофізіологічні особливості школярів старшого шкільного віку зумовлюють доцільність окремого визначення поняття організованості старшокласників, відповідно розробку показників визначення рівня її розвиненості. Процес формування організованості не аналізувався також у зв'язку з віковими особливостями

учнів як умова суб'єкт-суб'єктної організації навчання, не обґрунтовано педагогічні умови, необхідні для формування цього особистісного утворення, зазначене зумовило вибір теми дисертаційного дослідження “Формування організованості старшокласників академічного ліцею у навчально-пізнавальній діяльності”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційну роботу виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки і психології Херсонського державного університету (державний реєстраційний номер 0100 U 004914) і державної програми “Нові технології у вузівській і шкільній дидактиці”. Тема дисертаційного дослідження затверджена вченою радою ХДУ (протокол № 5 від 20 березня 2000 року) і узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 1 від 23 січня 2001 р.).

Об'єкт дослідження – навчально-пізнавальна діяльність старшокласників академічного ліцею.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування організованості ліцеїстів у навчально-пізнавальній діяльності.

Мета дослідження - розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування організованості старшокласників академічного ліцею у навчально-пізнавальній діяльності.

Гіпотеза дослідження. Ефективність формування організованості старшокласників академічного ліцею в навчально-пізнавальній діяльності підвищиться за умов:

- організації навчально-виховної діяльності як цілісного процесу, що базується на принципах системності, комплексності, діяльнісного підходу до суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учнів;

- забезпечення гнучкого управління формуванням організованості, що передбачає координацію когнітивних і регуляторних компонентів навчального процесу, структури навчання й видів діяльності старшокласників, а також наявність дієвого зворотного зв'язку;
- урахування комплексу внутрішніх і зовнішніх факторів впливу на організацію навчально-виховного процесу;
- раціонального поєднання індивідуальних, групових і колективних форм роботи та використання інтерактивних методів навчання;
- створення відповідного навчального середовища.

Мета та гіпотеза дослідження дозволили визначити такі основні його

завдання:

- 1) проаналізувати сучасний стан проблеми у психолого-педагогічній і навчально-методичній літературі;
- 2) визначити сутність поняття організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності та окреслити критерії визначення рівнів її сформованості;
- 3) розробити та науково обґрунтувати педагогічну модель формування організованості учнів;
- 4) виявити педагогічні умови впровадження у практику роботи академічного ліцею моделі формування організованості старшокласників;
- 5) експериментально перевірити ефективність запропонованої педагогічної моделі.

Методологічною й теоретичною основою дослідження є положення сучасної філософії та психологічно-педагогічних наук про сутність процесу пізнання (Л.Виготський, В.Кремінь, О.Леонт'єв, О.Савченко); структуру й організацію навчально-пізнавальної діяльності (Д.Богоявленський, В.Бондар, П.Гальперін, Є.Ільєнков, Г.Костюк, Н.Менчинська, М.Скаткін, Г.І.Щукіна);

активність суб'єкта й об'єкта у процесі трансформації знань (А.Брушлинський, Л.Христова, Л.Кондрашова, Т.Шаламова); системний підхід до дослідження процесів та явищ (Б.Гершунський, Т.Дмитренко, М.Качан, Е.Юдін); особистісно-діяльний підхід до навчання й виховання (В.Буряк, В.Лозова, С.Рубінштейн). Теоретичні основи розвитку педагогічних технологій, що розкрито в працях В.Євдокимова, І.Прокопенка, Г.Селевка, І.Смолюка. Основним документом, який регулює методологічну базу дослідження, є Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті.

У роботі використано комплекс **методів дослідження**, а саме:

- теоретичні - аналіз і узагальнення філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури, застосування яких сприяло з'ясуванню теоретичних засад дослідження;
- емпіричні методи (спостереження, експертна оцінка, анкетування, самооцінка учнів) використовувалися для проведення констатуючого та контрольного зрізів; констатуючий і формуючий експерименти дозволили виявити педагогічні умови впровадження моделі та перевірити її ефективність;
- методи гіпотетичного передбачення і моделювання застосовувалися у процесі розробки педагогічної моделі;
- статистичні методи використовувалися для якісної і кількісної обробки результатів дослідження.

Організація дослідження виконувалась у три етапи:

На першому етапі (1999-2000 рр.) було вивчено стан розробки проблеми в науковій літературі; визначено понятійний апарат дослідження; проаналізовано умови, в яких здійснюється сучасний навчальний процес у ліцєях України. На основі аналізу педагогічних надбань і завдань сучасної освіти визначено зміст і завдання констатуючого експерименту.

На другому етапі (2000-2001 рр.) було розроблено модель формування організованості в умовах переходу на суб'єкт-суб'єктну систему освіти, а також створено програму формуючого експерименту.

Третій етап (2001-2003 рр.) було присвячено проведенню формуючого експерименту, результати якого проаналізовано з метою перевірки їх відповідності теоретичним припущенням і корекції запропонованої моделі, а також для практичного обґрунтування перевірки педагогічних умов формування організованості старшокласників, визначених на етапі теоретичних узагальнень.

Експериментальною базою дослідження були академічного ліцею при Херсонському державному університеті, загальноосвітня школа 1-III ступенів № 50 м. Херсона, загальноосвітня школа 1-III ступенів № 53 м. Миколаєва, гімназія м. Генічеська, Чаплинська спеціалізована школа № 1, загальноосвітня школа 1-III ступенів № 1 м. Скадовська Херсонської області.

Наукова новизна дослідження полягає у розробці педагогічної моделі формування організованості старшокласників академічного ліцею в навчально-пізнавальній діяльності; визначені критеріїв, показників та рівнів сформованості організованості старшокласників; уточнені сутності поняття організованості старшокласників у навчально-пізнавальній діяльності з урахуванням сучасних вимог; виявлені педагогічних умов, необхідних для формування організованості (широке залучення учнів до само експерименту, варіативність прийомів роботи, забезпечення мотиваційного компонента, наявність цілеспрямованої системи дидактичних вправ, обґрунтований вибір форм, методів та прийомів залежно від типу діяльності, гнучке керування навчально-виховним процесом)

Практичне значення дослідження полягає в розробці, апробації та репрезентації комплексу методичного забезпечення формування організованості старшокласників у навчально-пізнавальній діяльності,

підготовці та впровадженні в навчальний процес спецкурсу “Формування організованості старшокласників у навчально-пізнавальній діяльності”. Запропоновані рекомендації можуть бути використані в практиці роботи ліцеїв, загальноосвітніх закладів різних типів.

Вірогідність і надійність результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних позицій, урахуванням сучасних досягнень педагогічної, психологічної наук, використанням комплексу взаємодоповнювальних методів і прийомів, адекватних меті, завданням і логіці дослідження; репрезентативністю статистичної вибірки, тривалістю дослідження, експериментальним підтвердженням теоретичних положень.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення результати дослідження доповідались на науково-методичних семінарах та конференціях “Від творчого вчителя до творчого учня” (Херсон, 1999), “Становлення педагогічної думки в Україні: витоки, реалії, перспективи” (Херсон, 2000), “Актуальні проблеми розвитку спеціальностей мистецтва у контексті ступеневої освіти” (Херсон, 2002), II Всеукраїнській науково-практичній конференції “Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства (Херсон, 2003), засіданнях кафедри педагогіки і психології Херсонського державного університету, харківського державного університету ім. Г.Сковороди. Матеріали роботи використовувались під час розробки лекційних курсів із педагогіки, спецкурсу “Формування організованості старшокласників у навчально-пізнавальній діяльності”.

Публікації. За результатами дисертаційного дослідження автором опубліковано 7 праць, з них 6 у наукових фахових виданнях. Усі публікації одноосібні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (217

найменувань) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 188 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 175 сторінках. Робота містить 17 таблиць, 3 рисунки, що обіймають 13 самостійних сторінок основного тексту. У списку використаних джерел 217 найменувань, поданих на 17 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Стан дослідження проблеми організованості учнів у психолого-педагогічній теорії та практиці

Утвердження та поширення суб'єкт-суб'єктної системи навчання зобов'язує науковців та вчителів звернутися не тільки до питання про організацію пізнавальної діяльності учнів, а й до іншого, без якого досягнення освітнього ефекту дуже гальмується, - до питання про організованість суб'єкта в процесі діяльності. У цьому зв'язку виникає потреба розглянути цілу низку проблем: як забезпечити ефективність самостійної роботи учнів в умовах нових педагогічних технологій; якими повинні бути педагогічні умови сприяння вільному розвитку особистості; як сформувати вміння та навички, необхідні для саморегуляції діяльності учнів, самооцінки та самокорекції. Досліджень такого плану на сьогодні майже немає. Це спонукає перш за все до осмислення самого поняття **організованості** суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності. На жаль, визначення цього поняття в педагогічній літературі не представлено. У педагогічному словнику [159: 349] організованість називається серед важливих рис характеру (самостійність, ініціативність, комунікабельність тощо), але якщо іншим рисам дається опис, пояснення, то для організованості з незрозумілих причин місця не знайшлося. У тлумачному словнику *організованість* інтерпретується як властивість та стан за прикметником *організований*, а *організований* тлумачиться як такий, якому притаманна **зосередженість, самодисципліна, уміння діяти точно і цілеспрямовано** [187: 740]. Але подана дефініція стосується організованості

взагалі, а не організованості в навчальному процесі. Навіть поверховий погляд на перелік ознак, названих вище, показує, що вони не цілком відповідають тим, котрі визначають успіх у навчальній діяльності. Якщо щодо зосередженості не виникає заперечень, то самодисципліна в поданому розумінні (уміння підкорити себе встановленим у певному колективі правилам) не є найголовнішою процесу пізнання – у даному разі коректно було б говорити про саморегуляцію роботи. Очевидним є й те, що названі дві риси – зосередженість та саморегуляція – не вичерпують поняття організованості в навчально-пізнавальній діяльності.

Як відзначає П. Підкасистий, успішність навчання “багато в чому залежить від наявності у пізнавальному досвіді учнів необхідного інструментарію, який допомагає проникати в сутність предмета пізнання, його складових. Такий інструментарій – це необхідний набір логічних засобів здобуття знань. Він є сукупністю ряду логічних операцій, кожна з яких має свій зміст, свою специфіку» [163: 90]. Автор підкреслює, що оволодіння інструментарієм логічних операцій пов’язане з організацією навчальної діяльності учня в процесі навчання. В умовах суб’єкт-суб’єктного навчання ця теза свідчить про важливість формування в учнів організованості у навчально-пізнавальній діяльності. У свою чергу психологами розробляються критерії для аналізу та оцінки процесуального аспекту навчання і якісних характеристик знання [165: 26].

Проблема формування організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності ще не була предметом спеціального аналізу, але окремі складові цього питання, розглядалися принагідно в роботах психологів: К.Альбуханової-Славської [7; 8; 9], Б. Ананьєва [14], Д. Богоявленського [30; 31], О. Божович [33], Л. Божович [34; 35], Г. Вайзер [43]; дидактів: В. Давидова [65; 66; 67], С.Якобсона, Н. Прокіної [216], С. Якобсона [215] та інших, де зазначається, що проблема самоорганізації навчання учнями є дуже важливою, що вона пов’язана з більш глобальною проблемою розвитку школяра як суб’єкта навчання, а також із більш вузькими проблемами

самодіагностики та самокорекції знань учнями. Поряд із відсутністю дефініції поняття організованості, не розроблені показники визначення рівня організованості та педагогічні умови, необхідні для її формування. Процес формування організованості також не аналізувався в аспекті зв'язку з віковими особливостями учнів, а також як одна з умов суб'єкт-суб'єктної організації навчання.

Разом з тим, завдяки проведеній роботі науковців, маємо достатній запас знань, який дозволяє взяти на озброєння понятійний апарат, необхідний для нашого дослідження, і вийти на більш глибоке розуміння проблеми організованості. Зокрема доведено, що питання про організованість у навчальній роботі слід досліджувати, спираючись на теорію діяльності (Ю. Бабанський [21]; П. Гальперін; В. Давидов [67]; Л. Зоріна [84]; І. Ільєсов [85]; Б.Коротяєв [102]; Н.Тализіна [193]; О. Леонтьєв [114]; О. Мальська [129]; С. Якобсон [215]); досить глибоко вивчено структуру навчального процесу взагалі й навчально-пізнавальної діяльності учнів зокрема (М. Алексєєв [2]; В. Беспалько [26]; В. Давидов [65; 69]; В. Дістервег [74]; І. Ільєсов [85]; І. Калошина [90]; І. Лернер [116]; І.Лінгарт [119]; В.Мабайкович [128]; П. Москаленко [135]; В. Оконь [143]; Т. Шамова [203]; Г.Щедровицький [209]); досліджено засоби активізації пізнавальної активності учнів (К. Альбуханова-Славська [8]; О. Белкін [23]; Д. Вількеєв [45]; І. Волощук [48]; А. Границька [62]; Л. Кулигіна [109]; І.Лінгарт, І.Перлак [120]; В. Лозова [122]; В. Ляудіс [126]; Ю. Наумов [136]; виявлено особливості організації самостійної роботи учнів (В. Буряк [40; 41]; Д. Вількеєв [45]; Б. Єсіпов [78]; Р.Олейнік [144]; Т. Панфілова [152]; П. Підкасистий [163]; Л. Піменова [164] та ін.); розмежовано поняття навчання й учіння (О. Алексюк [5]; Є. Божович, В.Вайзер, З. Голишева, Т. Пускаєва [33]; В. Оконь [143] та ін.); досліджено вплив навчання на процес становлення особистості (М. Алексєєв [4]; К. Альбуханова-Славська [7; 9; 10]; Б. Ананьєв [14]; Д. Богоявленський [30]; Дж. Брунер [38]; О.Вербицький [44]; В. Давидов [64]; Н. Ляшова [127]);

обґрунтовано положення про необхідність упровадження суб'єкт-суб'єктного навчання (Є. Божович [34]; С. Клепко [95]); з'ясовано психологічні механізми самоконтролю та самокорекції знань (Ю. Жиславський [79]; О. Конопкін [99; 100]; А. Ліпкіна [121]; О. Осницький [147; 148; 149] та ін.); обґрунтовано поняття педагогічної технології (О. Чоботар [82]; М. Кларін [93]; 157; 158 та ін.).

Розглянемо сутність поняття організованості учня в навчально-пізнавальній діяльності, спираючись на результати психолого-педагогічних досліджень про діяльність суб'єкта навчання.

Суб'єктом навчання є учень, “який не тільки засвоює зміст навчального матеріалу, а й співвідносить його із власним досвідом, накопиченим не тільки в результаті попереднього навчання, а й у повсякденній практиці; сам регулює (контролює і коректує) свою пізнавальну діяльність, на основі не тільки рефлексії, а й процесу цієї діяльності: при цьому регулювання й рефлексія містять не тільки раціонально-логічні, операціональні, а й особистісно-сміслові аспекти” [33: 11]. Важливою характеристикою суб'єкта навчання є **позиція суб'єкта навчання**, яка інтерпретується в педагогічній науці як динамічна система, що включає три основних елементи, а саме: **предметну компетенцію**, а також сукупність уявлень школяра про навчальний процес і особисту навчальну роботу (**когнітивний елемент**); потребу відповідати не тільки зовнішнім, а й внутрішнім, власним, вимогам, готовність удосконалювати свою навчальну роботу (**регулювальний елемент**); орієнтацію на освіченість як особистісну цінність, вибіркоче ставлення до різних аспектів змісту та методів навчання (**особистісно-смісловий елемент**) [33]. Формування позиції суб'єкта навчання залежить від типу керування **процесом навчання** – **жорсткого**, за якого тією чи іншою мірою ігноруються індивідуальні особливості діяльності учнів, чи **гнучкого**, коли створюються умови, за яких учень у діалозі з учителем чи однокласниками

вдосконалює власні **способи навчальної роботи**. Зазначене поняття розкривається в двох планах. По-перше, спосіб навчальної роботи вбачається як одна з можливих ознак, що характеризує процес навчання школяра і формування в нього позиції суб'єкта навчання. По-друге, як реальний феномен, який на відміну від інших правил та засобів розумової діяльності не дається учню вчителем, а створюється самим учнем у результаті перетворення запропонованих йому засобів роботи [33].

Як бачимо, в одному з представлених напрямів спосіб навчальної роботи тлумачиться як комплекс **внутрішніх компонентів методів навчання**. **Внутрішні компоненти методів навчання** – ті, які стають надбанням учня і реалізуються ним самим, на відміну від тих, що використовує вчитель. Внутрішні компоненти методів навчання певною мірою впливають на самоорганізацію учнем навчальної діяльності та її результативність.

На думку Є. Божович, **критеріями визначення позиції суб'єкта** є такі.

Для когнітивного елементу:

- своєрідність орієнтовних і операційних компонентів роботи учня над матеріалом конкретних предметів;
- своєрідність образних компонентів навчальної роботи – уміння будувати цілісний образ об'єкта, що вивчається;
- прогностична і оцінювальна діяльність учня;
- орієнтація в структурі навчального завдання, уміння аналізувати умови його виконання.

Щодо регулятивного елементу основними критеріями визначення позиції суб'єкта навчання автор вважає:

- можливість визначення учнем внутрішніх чинників успіху своєї навчальної роботи;
- критичний аналіз і оцінка обраних засобів інтелектуальної діяльності, знайдених самостійно способів роботи;

- уміння контролювати адекватність обраних засобів роботи поставленій меті .

Критерії та показники третьої складової – особистісно-сислової – пов’язані з ціннісним, мотиваційним, емоційним аспектами пізнавальної діяльності [7; 10; 33].

Аналіз змісту представлених критеріїв свідчить, що вони орієнтують на створення такої позиції, в якій діяльність учня скоординована відповідно до її мети. На необхідність створення таких умов, за яких мета діяльності передбачала “водночас і функцію керування цією діяльністю” [163: 126], вказувалось у педагогічній літературі неодноразово [5; 26; 33; 34]. Підкреслювалось, що учнів треба навчати пізнавальної діяльності, озброювати їх навчально-пізнавальним апаратом [3; 17; 27; 30; 33; 36; 43; 60; 71; 85; 102; 143 та інші]. Це завдання співвідноситься з умінням обирати засоби діяльності – логічні операції, релевантні поставленому завданню, а також із умінням саморегуляції діяльності.

Питанню саморегуляції навчальної діяльності в педагогічній літературі приділяється значна увага. Основними принципами саморегуляції вважають системність, активність та усвідомленість. У структурі діяльнісної саморегуляції виділено її основні компоненти: усвідомленість мети, умов, програми дій, самооцінка та самокорекція. [79; 90; 100; 149].

Як відзначає П. Підкасистий, успішність навчання “багато в чому залежить від наявності у пізнавальному досвіді учнів необхідного інструментарію, який допомагає проникати в сутність предмета пізнання, його складових. Такий інструментарій – це необхідний набір логічних засобів здобуття знань. Він уявляється собою сукупність ряду логічних операцій, кожна з яких має свій зміст, свою специфіку» [165: 90]. Автор підкреслює, що оволодіння інструментарієм логічних операцій пов’язане з організацією навчальної діяльності учня в процесі навчання. В умовах суб’єкт-суб’єктного

навчання ця теза свідчить про важливість формування в учнів організованості у навчально-пізнавальній діяльності.

Досліджуючи проблему самостійності учнів, П.Плотникова називає суттєві особливості, які характеризують самостійність учня в пізнавальному процесі, до яких відносить вміння працювати цілеспрямовано і за планом, обирати найбільш раціональні прийоми навчальної роботи, правильно розраховувати свої сили і враховувати результати власної діяльності [166: 51]. На нашу думку, автор фактично окреслив ознаки, що характеризують організованість. Але це не всі особливості даного поняття.

Розглядаючи питання про організованість та умови її формування у молодших школярів, С. Якобсон та Н. Прокіна зазначають: "Організована робота, тобто найбільш раціональна в аспекті послідовності витрачання сил та часу виконання будь-якої діяльності, набувають у нашу добу все більшого значення" [216: 3]. Автори розглядають питання про організованість у трудовій діяльності, але їхнє тлумачення поняття "організована робота" є логічним і може використовуватися як базове для дефініції поняття "організованість".

Ураховуючи вищезазначене, подаємо власне визначення поняття організованості суб'єкта навчання у пізнавальній діяльності як **здатність до вибору оптимального варіанту розв'язання навчальних завдань, котрі забезпечують максимальний ефект процесу навчання, а також вміння регулювати свою діяльність у відповідності до поставленої мети.**

Організованість пов'язана і з процесом навчання, і з його результатами. Перший виявляється в тому, що вона є **умовою** оптимізації процесу учіння, а зв'язок із результатом полягає в тому, що вона є **чинником**, що зумовлює той чи інший результат. Організованість суб'єкта навчання у пізнавальній діяльності стосується і когнітивного елементу позиції суб'єкта, і регулювального, і особистісно-сміслового. Зв'язок із когнітивним елементом пояснюється тим, що вибір оптимальних варіантів виконання навчальних завдань є можливим лише за умови належного усвідомлення учнем

специфіки роботи над конкретним матеріалом, а також орієнтації суб'єкта навчання у структурі завдання та чинниках, що впливають на його виконання. Саморегулювання роботи, самооцінка та самокорекція, необхідні для вирішення навчальних завдань і отримання максимального навчального ефекту, є показниками регулювального елемента. Можна стверджувати, що організованість пов'язує з названими й третьою складову позиції суб'єкта навчання, бо її формування неможливе без особистісно-сислового елемента, без мотивації діяльності, її орієнтації на освіту і освіченість.

Поняття організованості перетинається з поняттями самоорганізації, самостійності, пізнавальної активності, наукової організації праці, культури інтелектуальної діяльності, але не є тотожним жодному з них. Воно є більш широким, ніж поняття самоорганізації, бо останнє означає вміння націлити себе на виконання навчального завдання і є одним із умінь, які належать до комплексу, що характеризує організованість.

Організованість, з одного боку, є запорукою ефективності самостійної роботи, з іншого, сама визначається вмінням працювати самостійно, тобто навичками самостійності, але означуване поняття у свою чергу співвідноситься з **оптимальною змістовою і структурною побудовою самостійної роботи.**

Організованість передбачає пізнавальну активність суб'єкта навчання, але не вичерпується останнім поняттям, бо містять ще й інші показники, як-то: способи навчальної діяльності, внутрішні компоненти методів навчання тощо. Викладене характеризує також відмінність між поняттями "організованість" та "способи навчальної діяльності": оптимальний вибір останніх є показником організованості.

Поняття наукової організації процесу навчальної діяльності суб'єкта навчання є характеристикою процесу, а не самого суб'єкта навчання, у той час як організованість – одна з характеристик суб'єкта навчання.

Культура інтелектуальної діяльності передбачає однією із складових організованість діяльності суб'єкта; яка є одним з показників культури

інтелектуальної діяльності – в цьому й полягає відмінність між названими поняттями.

Досліджуючи питання про формування організованості у молодших школярів, С. Якобсон та Н. Прокіна зазначають: "Отримання наукових знань про організованість передбачає розгляд явищ, які ми до неї відносимо в системі понять певної теорії. Для нас цією системою уявлень і понять, за допомогою яких ми робимо спробу охарактеризувати організованість, є теорія діяльності" [216: 4]. Ми приєднуємося до цієї думки і хочемо її підсилити: організованість не тільки виявляється в діяльності, а саме в ній формується й розвивається. Нерозривний зв'язок організованості з діяльністю зумовлює необхідність аналізу таких понять, як *навчальний процес, навчально-пізнавальна діяльність, способи навчально-пізнавальної діяльності, оптимальний варіант розв'язання навчального завдання і, уміння організувати власну навчально-пізнавальну діяльність*. Оцінки і висновки значною мірою будуть залежати від того, в рамках якої моделі буде здійснено такий аналіз. Г. Селевко, аналізуючи сучасні педагогічні технології, їх класифікацію та основні параметри, відзначає, що найважливішою ознакою сучасного навчання стає особистісно орієнтована спрямованість. У зв'язку з цим убачається доцільність переосмислення такої важливої складової, як характер взаємодії вчителя й учня, що дозволить окреслити ті педагогічні моделі, в яких учень виступає головним ціннісним орієнтиром [182].

У навчальному процесі традиційно виділяється дві сторони: процес навчання, який тлумачиться як система дій вчителя, і процес учіння, що інтерпретується як діяльність учня [5; 27; 33; 85]. Але не всі вчені підтримують таку градацію. Наприклад, В. Оконь відзначає, що за такого сприймання штучно викреслюються інші характеристики навчального процесу, зокрема обмін інформацією між учителем, учнем та іншими джерелами, які дозволяють учневі оволодівати знаннями безпосередньо під час розв'язанні проблеми [143: 59]. На нашу думку, названий автор має

рацію: навчальний процес не обмежується лише діями вчителя – він передбачає діяльність і вчителя, і учня, але учіння - діяльність власне учня в цьому процесі - має право розглядатися як спеціальний об'єкт. У нашій роботі терміни *навчальна діяльність* та *навчання* вживаються саме стосовно процесу учіння (*навчання* в одному із значень – похідне від *навчатися*, тобто вчитися самому).

У педагогічній літературі представлено багато дефініцій понять *навчання*, *навчальна діяльність*. Оскільки його визначення є важливим для дисертаційного дослідження, зупинимося на цьому питанні детальніше.

Усе різноманіття існуючих моделей навчання групується навколо двох основних підходів до навчання: навчання є процесом оволодіння певною сумою знань та досвіду (на відміну від розвитку як оволодіння логічними операціями). Метою навчання є оволодіння і знаннями, і досвідом, і логічними операціями, і способами їх отримання. В межах двох представлених підходів відрізняються погляди на поняття “розвиток”, “досвід”, протиставлення “логічні операції – творчі операції”, і саме ці відмінності зумовлюють специфіку визначень. Розбіжності в концепціях різних авторів, різні моделі навчання проаналізовано в роботах Є. Божович [33], І. Ільєсова [85], В. Євдокимова [77], П. Підкасистого [163] та інших [27; 33; 36; 57; 62; 64; 67; 71; 102; 105; 111; 116; 118; 124; 141; 154; 160], тому обмежимося тим, що подамо власну позицію з цього питання. На наш погляд, набуття знань, досвіду, способів роботи, оволодіння логічними операціями – все це складові одного й того ж процесу навчання, в результаті якого, безумовно, відбувається й розвиток суб'єкта навчання. Якщо розглядати процес набуття знань як їх фіксацію та відтворення, вилучивши з нього осмислення, то слід погодитися з протилежною думкою, викладеною вище. Але навряд чи таке вилучення буде правомірним. Набуття знань не може бути відторгнутим від логічних операцій, незалежно від того, як розглядає це питання той чи інший учений. Фіксація та відтворення знань у свідомості людини не може відбуватися без актуалізації попереднього досвіду індивіда,

його попередніх наївних уявлень про відповідний фрагмент дійсності. Навіть сприйняття окремого слова збуджує у свідомості людини комплекс знань про відповідну реалію та її логічні й асоціативні зв'язки. Якщо ж ідеться про певний обсяг інформації, то тим більш очевидно, що її сприйняття не можна ототожнювати з появою літер на чистому аркуші паперу. Попередній досвід та індивідуальні особливості суб'єкта навчання зумовлюють той чи інший ступінь осмислення сприйнятої інформації, збудження логічних та асоціативних зв'язків між тим, що є новим, і тим, що відомо до моменту сприйняття. Але осмислення завжди базується на логічних та творчих прийомах пізнавальної діяльності – порівнянні, аналізу, синтезу, аналогії тощо. Відторгнення інформації від засобів її сприйняття можливе лише абстрактно з метою наукового аналізу. Якщо в процес набуття знань (бодай навіть і в “готовому вигляді”) не включається логічне мислення суб'єкта навчання, то не відбувається ні розвитку, ні отримання знань. Розглядаючи процес учіння в аспекті зміни обсягу знань та досвіду суб'єкта навчання, не можна не помітити, що знання про логічні операції, способи навчальної діяльності сприяють збільшенню обсягу знань суб'єкта навчання. З іншого боку, вони стають основою вибору внутрішніх компонентів методів діяльності і, безумовно, свідчать і про позитивні зміни розвитку суб'єкта навчання, але це вже інший аспект аналізу особистості – психологічний на відміну від когнітивного. Ось чому саме другий підхід до визначення навчальної діяльності виглядає більш переконливим. Але подане у першому підході розмежування може слугувати критерієм для визначення різних типів та видів діяльності у структурі навчання.

Інші дискусійні питання стосуються твердження про те, чого саме набуває суб'єкт навчання в процесі своєї діяльності: знань чи досвіду; досвіду пізнавального чи досвіду, пов'язаного з оволодінням логічними прийомами мислення, творчими вміннями, діями у внутрішньому плані [192: 193-195]. На нашу думку, в процесі своєї діяльності суб'єкт навчання набуває комплексу знань, досвіду, умінь та навичок, котрі впливають на формування

його дій у внутрішньому плані, зумовлюючи вибір внутрішніх компонентів методів навчання. Характеризуючи пізнавальну діяльність учнів, П. Підкасистий виділяє два типи досвіду, якого набуває суб'єкт цієї діяльності: формалізований і неформалізований мисленнєвий досвід. На думку автора, формалізований мисленнєвий досвід виявляється в діяльності школяра у суто формально-логічному напрямі й дозволяє учню отримати “вихідні” знання, тобто знання у вигляді правил, теорем – “згустків чужої думки”. Неформалізований досвід мислення актуалізується як подолання заданих зв'язків та відношень і відкриття нових, тобто відкриття нових знань. [163: 132-133]

Ураховуючи викладене вище учіння інтерпретується в дисертаційній роботі як діяльність суб'єкта навчання, спрямована на набуття знань, умінь, навичок, досвіду, оволодіння прийомами логічного мислення, творчими вміннями, а також умінням обирати оптимальний варіант розв'язання навчального завдання.

У педагогічній літературі зазначається, що термін *навчання* має і більш широке значення: він тлумачиться як оволодіння не лише загальними знаннями, передбаченими програмами навчальних закладів, а й будь-якими вміннями та навичками – побутовими, професійними тощо. У зв'язку з цим підкреслимо, що в дисертаційній роботі термін *навчальна діяльність* вживається стосовно діяльності, спрямованої на засвоєння нової інформації, а також оволодіння уміннями та навичками, необхідними для її застосування у процесі розв'язанні практичних завдань. Таку діяльність доцільніше називати *навчально-пізнавальною*. Терміни *навчальна діяльність* і *навчально-пізнавальна діяльність* вживаються в роботі як синонімічні з метою уникнення тавтології.

Дослідження питання про формування організованості учня в навчально-пізнавальній діяльності спонукає звернутися до виявлення умов, котрі необхідні для досягнення вказаної мети. На наш погляд, ці умови стосуються двох аспектів навчального процесу: аспекту керування

навчальною діяльністю і аспекту самого змісту навчально-пізнавальної діяльності та її типів. У системі суб'єкт-суб'єктного навчання більшої ваги набуває другий аспект, який розглядається в наступних підрозділах. На цьому ж етапі аналізу проблеми стисло схарактеризуємо перший із аспектів.

Принципи суб'єкт-суб'єктного навчання зумовлюють розгляду питання про навчальну діяльність та її способи під кутом зору координувальної ролі вчителя. Можна навести приклади багатьох досліджень, спрямованих на те, щоб виявити найбільш ефективні методи роботи вчителя з учнями (зроблено в цьому напрямі немало). Особливо плідними виявилися дослідження проблеми активізації пізнавальної діяльності [8; 23; 46; 48; 62; 109; 120; 122; 126; 136; 142], організації самостійної роботи, у зв'язку з якою розглядалось питання про сутність самостійної роботи, методи та прийоми оволодіння нею [40; 41; 45; 78; 144; 152; 163; 164; 173; 202] тощо. Але у більшості проведених досліджень не враховувався той незаперечний факт, що учень сприймає й оцінює навчальні впливи крізь призму своєї індивідуальності, тобто як суб'єкт. Як цілком слушно зазначає Є.Божович, “дитина виступає як суб'єкт засвоєння (“присвоєння”) соціального досвіду, який транслюється дорослим. Але ж дуже рано вона стає носієм власного досвіду (зокрема, пізнавального). Тією чи іншою мірою вона використовує цей досвід у процесі навчання, навіть попри чинні дидактичні установки. Однак цей бік самореалізації учня залишається “за кадром” – його не “схоплюють” сучасні методики діагностики розвитку дитини в процесі навчання.” [33: 7]. Проаналізувавши під поданим кутом зору існуючі дидактичні концепції, Є.Божович приходять до висновку, що вони репрезентують жорстке керування процесом навчання, коли навчальна діяльність підпорядковується запропонованій дидактичній схемі. На думку Є. Божович, така тенденція найбільш помітно виражена в концепціях “навчальної діяльності” Д. Ельконіна, В. Давидова та “поетапного формування розумових дій і понять” П. Гальперіна та Н. Талізінної [33: 13]. Ознаки “жорсткого” керування автор убачає в тому, що учнів ведуть одним і тим же шляхом до вирішення одного

й того ж завдання, ігноруючи при цьому індивідуальні особливості їхніх дій та досвіді. За таких обставин система освіти стає безособистісною, "безлюдською". Негативно оцінюючи жорсткий тип керування навчанням, автор зазначає, що основний його недолік полягає в обмеженнях, встановлених на формування внутрішніх компонентів методів навчання. Учням нав'язується схема, що включає і результат, який треба отримати, і прийоми роботи, які до нього призведуть, і етапи діяльності. Протиставляючи згаданому типу гнучкий, автор називає його позитивні сторони: він створює всі умови для актуалізації власного досвіду суб'єкта навчання і дозволяє сформувати внутрішні компоненти методів роботи. Є. Божович не наводить прикладів дидактичних концепцій, створених на засадах гнучкого керування, підкреслюючи, що таке керування під силу не кожному вчителю [33: 14]. Прикладом, який дещо наближається до цього типу, але все ж не є ним, Є.Божович вважає проблемне навчання: учні самі розв'язують проблему, яку ставить учитель. На наш погляд, із міркуваннями автора можна погодитися лише частково. Не викликає заперечень положення про необхідність гнучкості в керуванні навчальною діяльністю учня. Повністю можна погодитися з тим, що врахування досвіду суб'єкта навчання і його діяльнісних пріоритетів, характерне для гнучкого керування, є необхідним. І все ж здається, що деякі аспекти цього керування висвітлено односторонньо. Так, вона пише: "Відбувається це керування, як правило, непрямим шляхом – створенням умов, за яких дитина сама або в діалозі з учителем, однокласниками створює, контролює с в о ї способи навчальної роботи" [33: 14]. Але ж відзначимо, що для створення своїх ефективних способів навчальної роботи дитині не завжди вистачить свого власного досвіду – виникає необхідність познайомити її з досвідом, способами роботи, відпрацьованими поколіннями. Принаймні вона має право на вибір одного з апробованих оптимальних варіантів чи свого власного. До речі, свій власний спосіб роботи може бути створений дитиною з використанням тією чи іншою мірою способів, представлених учителем.

Якщо розглядати питання про тип керування навчанням в аспекті формування організованості суб'єкта навчання, то слід зауважити, що гнучкий тип виглядає як такий, що не потребує альтернативи, але щодо самого поняття “гнучкий” слід зробити деякі пояснення.

Гнучкість керування процесом навчання полягає, на нашу думку, не в тому, щоб відмовитися від дидактичних концепцій, що орієнтують на ті чи інші еталони, а в тому, щоб варіювати запропонованими системами, розширювати коло методів роботи, на базі яких формуються внутрішні компоненти діяльності учня. У концепції Є. Божович акцентується увага на необхідності актуалізації власного досвіду дитини – погоджуючись з автором в цілому, маємо застерегти від перебільшення значення цього досвіду. Навчально-пізнавальний процес саме і спрямований на те, щоб розширити досвід дитини, зробивши надбання поколінь її власними надбаннями. Дитина в будь-якому разі сформує свої внутрішні компоненти методів навчання, але навряд чи доцільно позбавляти її можливості в процесі їх формування спиратися на моделі, які виправдали себе, навіть за умови, якщо вона їх “присвоїть”. У дисертаційній роботі поняття “гнучке керування навчально-пізнавальною діяльністю” інтерпретується як така її організація, яка надає можливість суб'єкту навчання варіювати вибір внутрішніх компонентів методів роботи, актуалізуючи свій досвід і “привласнюючи” досвід спільноти, зважаючи на умови виконання навчальних завдань. На наш погляд, гнучкість керування має виявитися в тому, що вчитель не буде нав'язувати учню свій спосіб, а надасть йому право вибору. Саме тоді формування внутрішніх компонентів методів діяльності матиме міцну основу, яка буде складатися з того, що надбано поколіннями, і індивідуального й неповторного, яке теж може стати надбанням спільноти. Звернувшись до проблеми, яка аналізується в дисертаційній роботі, підкреслимо, що гнучкість керування, надання права вибору способів навчальної діяльності сприятиме формуванню організованості, а організованість інтелектуальної діяльності стане запорукою вибору

оптимальних варіантів виконання навчальних завдань, удосконалення внутрішніх компонентів методів навчання. Майстерність керування цим процесом полягає в умінні вчителя створити умови вибору внутрішніх методів роботи, адекватних навчальному завданню. В одних випадках це буде “діалог логік”, коли учень сам поставить собі питання і сам знайде відповідь, в інших - учень познайомиться з відомими способами роботи і візьме їх до уваги, формуючи свої, - але в будь-якому разі це буде оптимальний спосіб дій суб’єкта навчання.

Приймаючи поняття внутрішніх компонентів методів навчання, приєднаємося до поглядів Є. Божович. У термінології інших наукових парадигм це поняття означене терміном “надпредметні вміння” – воно стосується методів, прийомів та засобів роботи суб’єкта навчання у пізнавальній та практичній діяльності. Термін *внутрішні компоненти методів навчання* здається більш вдалим, бо він точніше відбиває природу і сутність елементів, що його складають: це саме компоненти методів навчання, які використовує спільнота загалом. Внутрішніми вони є тому, що обрані суб’єктом навчання, а не нав’язані “зверху”. В проекції на проблему, яка досліджується в дисертації, можна сказати, що формування організованості суб’єкта навчання саме і є запорукою вибору ним оптимального комплексу внутрішніх компонентів методів навчання.

Подамо деякі пояснення щодо термінів “оптимальний варіант вирішення завдання”, “оптимальний комплекс внутрішніх компонентів методів навчання”.

Оптимальний варіант вирішення завдання – такий, що потребує найменших витрат часу та зусиль і при цьому забезпечує максимальну ефективність результатів відповідної роботи: засвоєння знань, оволодіння навичками тощо.

Оптимальний комплекс внутрішніх методів навчання – це така їх сукупність, що забезпечує можливість варіювання методів залежно від типу діяльності з метою отримання максимального ефекту навчально-

пізнавальної діяльності. Досягнення зазначеної мети багато в чому залежить від уміння суб'єкта навчання організувати свою навчально-пізнавальну діяльність. Це вміння базується на декількох складових, а саме: вмінні усвідомлювати необхідність відповідної діяльності і мобілізувати себе на її виконання; вмінні правильно визначити мету діяльності та завдання на конкретних етапах; вмінні варіювати внутрішні компоненти методів роботи у залежності від конкретних завдань.

Аналіз стану дослідження організованості у психолого-педагогічній теорії виявив недостатність розв'язання зазначеної проблеми, що зумовило потребу вивчення та аналізу специфіки навчально-пізнавальної діяльності старшокласників академічного ліцею.

1.2. Особливості навчально-пізнавальної діяльності старшокласників академічного ліцею

Питання про особливості навчально-пізнавальної діяльності старшокласників академічного ліцею потребує аналізу вікових особливостей суб'єктів навчання – школярів юнацького віку, а також специфіки навчання в академічному ліцеї.

У психолого-педагогічній літературі неодноразово відзначалося, що основна вікова особливість старшого школяра полягає в тому, що він перебуває на порозі вступу до самостійного життя [8; 9; 10; 190 та ін.], що зумовлює актуальність соціального й особистісного самовизначення, пошуки свого місця в дорослому світі. З одного боку, його все ще продовжують хвилювати проблеми, успадковані від підліткового віку, - право на автономію від дорослих, проблеми взаєностосунків, оцінок з боку оточення тощо, а з іншого, постає проблема життєвого самовизначення [32; 72; 79; 114; 148; 172; 189; 211 та ін.]. Як зазначають майже всі автори, які досліджували вказану проблему, перехід від підліткового до раннього юнацького віку

пов'язаний з різкою зміною внутрішньої позиції, яка полягає в тому, що майбутнє стає основним орієнтиром особистості, і в центрі уваги постають проблеми вибору професії, подальшого життєвого шляху. В науковій літературі підкреслюється, що в юнацькому віці формується не стільки професійне самовизначення, скільки психологічна готовність до нього [10; 15; 18; 34; 88 та ін], і це зауваження є цілком слушним і суттєвим. У зв'язку з цим важливо уточнити, що саме включає поняття готовності до професійного самовизначення.

На думку більшості вчених, готовність до самовизначення передбачає формування у старших школярів стійких, свідомо вироблених уявлень про свої обов'язки і права відносно суспільства, інших людей, моральні принципи й переконання, вміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за явищами дійсності і давати їм оцінку [8; 9; 10; 15; 34; 174 та ін.]. Як вважає Л.Божович, центральним моментом психічного особистісного розвитку в цьому віці є усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи [35].

Найважливіша психологічна умова для виникнення і розвитку життєвих перспектив, самовизначення школярів – їхні ціннісні орієнтації, серед яких домінує орієнтація на освіту (або ж її відсутність).

На нашу думку, викладені особливості мають відбитися і в ставленні до навчальної діяльності. З одного боку, у старшокласника уже сформовані внутрішні компоненти методів навчання, він володіє певною сумою знань та прийомів інтелектуальної роботи, з іншого, відбувається значне удосконалення його навчально-пізнавальної діяльності, бо цьому сприяють психологічні чинники. На аналізованому етапі розвитку учня особливо важливою стає самооцінка і самокорекція знань, а також становлення системи знань та уявлень, що зумовлює світогляд.

Особливості роботи академічного ліцею на відміну від загальноосвітньої школи зобов'язують зважати на деякі додаткові обставини. Якщо орієнтація на освіту і освіченість не для всіх старшокласників

загальноосвітньої школи є пріоритетною – це залежить від індивідуальних особливостей учня (суб'єктивний фактор), - то для старшокласника академічного ліцею ця ціннісна орієнтація, як правило, є головною, престижність освіченості ним приймається повністю. Старшокласник академічного ліцею – це майбутній студент, тож він має відпрацювати внутрішні компоненти способів роботи, що забезпечить успішність подальшої освіти. Для нього є важливими і система знань, і володіння прийомами логічного мислення, навичками, і вміння орієнтуватися в інформаційному просторі та опрацьовувати інформацію. Результат навчання цікавить його не лише формальними показниками, а й змістовно. Для старшокласника академічного ліцею оволодіння новими способами навчальної роботи є цікавим, використання оригінальних способів діяльності є престижним, тому формування внутрішніх компонентів методів роботи на цьому етапі відбувається особливо інтенсивно.

Слід відзначити і деякі об'єктивні обставини, характерні для навчального процесу в ліцеї. Форми та методи роботи, які застосовуються в ньому, наближаються до методів вищого навчального закладу: тут частіше практикуються лекції, семінарські заняття, до програми включаються різні види практики.

Викладені чинники висувають низку вимог до вчителя, який має не тільки враховувати зазначені особливості, а й підтримувати ціннісні орієнтири учня. Саме на цьому етапі вчитель повинен допомогти учням повністю сформувати організованість у навчально-пізнавальній діяльності, причому не тільки заповнити прогалини, а й забезпечити гнучкий вибір способів роботи учнів. Це вимагає уваги до всіх напрямів роботи із формування організованості, але особливо – до варіювання способів діяльності відповідно до навчальної мети.

Організованість, як і будь-яка інша характеристика особистості, має свої рівні. Тому до числа першочергових належить питання про критерії визначення рівня організованості учня в навчанні. Це питання безпосередньо

пов'язане з проблемою, яка давно уже розробляється у психології та педагогіці, - проблемою визначення критеріїв ефективності навчання взагалі.

Досліджуючи психологічний аспект критеріїв ефективності навчання, учені зосереджують свою увагу власне на процесі діяльності, змінах, що відбуваються на рівні психічного розвитку дитини, мотивації діяльності, ставленні до навчання, формуванні понять та створенні системи знань [6; 11; 12; 13; 37; 42; 125 та ін.]. Вивчення зазначеної проблеми в педагогічному аспекті розвивається в напрямі визначення рівня знань, умінь та навичок дитини [84; 86; 104; 106; 128; 137; 147; 156; 171; 197], у яких доведено, що об'єктом оцінки має бути не тільки рівень знань, а й рівень культури інтелектуальної діяльності, оволодіння прийомами її організації, способами інформаційного пошуку й опрацювання інформації [123].

Аналіз зазначених аспектів свідчить, що вони не суперечать один одному і мають багато спільного. По-перше, вони стосуються учня як суб'єкта навчальної діяльності, по-друге, чинники, що досліджуються різними науками, взаємопов'язані й фактично можуть бути ізольовані один від одного тільки у науковій абстракції з метою поглибленого аналізу. Підкреслюючи необхідність комплексного підходу до визначення критеріїв ефективності навчання, Є.Божович пропонує об'єктом оцінки зробити позицію суб'єкта навчання, мотивуючи це тим, що згаданий феномен має системний характер, у ньому відбивається і процес навчання, і його результат [33]. Цей підхід виглядає логічним, таким, що адекватно відтворює реальний процес навчання. Він є цілком прийнятним для визначення критеріїв рівня організованості учня. Це пояснюється тим, що рівень організованості не є доступним для спостереження як такий – висновки щодо нього можна зробити, спостерігаючи процес навчання та кінцевий результат. Організованість – феномен, який є однією з ознак процесу навчальної діяльності і одним із головних чинників, що визначають результат навчання. Зважаючи на це, звернімося до аналізу критеріїв позиції суб'єкта навчання,

поставивши за мету встановити, як саме кожна із складових цієї позиції пов'язана з організованістю.

Однією із складових позицій суб'єкта навчання є когнітивна – “компетенція учня, що містить систему предметних знань та умінь; метазнання, тобто “надпредметні” знання про знання, прийоми та засоби опрацювання інформації, поданій у різних знакових формах; “відкриття” власних способів навчальної діяльності” [33: 27]. Базуючись на визначенні організованості, поданому вище, можна стверджувати, що когнітивна складова безпосередньо пов'язана з організованістю учня: вибір оптимального варіанту розв'язання завдання неможливий без предметних знань та вмінь і “надпредметних”, які їм відповідають. Це дозволяє когнітивну складову прийняти як одну з основних під час розробки критеріїв визначення організованості з поправкою на те, що критерії організованості за цією складовою мають бути визначені не тільки загалом для будь-яких типів діяльності, а й з урахуванням конкретного типу. Враховуючи викладені положення, а також узагальнюючи подані вище умови формування організованості, назвемо вміння, які можна вважати критеріями визначення рівня організованості стосовно когнітивної складової:

- усвідомлення типу навчального завдання;
- вміння визначати умови виконання завдання, орієнтуватися в його структурі;
- вміння виділяти головні та другорядні умови;
- вміння актуалізувати відому інформацію, необхідну для виконання завдання;
- вміння прогнозувати результати;
- вміння визначити етапи навчально-пізнавальної діяльності відповідно до специфіки завдань та матеріалу;
- вміння виконувати логічні операції аналізу, систематизації, класифікації, синтезу, узагальнення;
- вміння добирати аргументи до сформульованих положень;

- уміння знаходити логічні та асоціативні зв'язки між фактами;
- уміння робити висновки та чітко формулювати їх;
- уміння бачити перспективи практичного використання нових знань.

Звертаючись до регуляторного елементу, що тлумачиться як “рефлексія школяра на процеси й результати своєї навчальної діяльності; аутодіагностика причин помилок та аналіз чинників успішності навчання; самокорекція – позитивна зміна своєї навчальної роботи” [33: 28], відзначимо, що вона повністю стосується організованості і може бути прийнята без поправок. Сформулюємо критерії визначення рівня організованості стосовно регуляторної складової :

- уміння визначати внутрішні чинники успіху навчальної роботи;
- уміння оцінювати обрані способи досягнення мети;
- уміння оцінювати власні результати досягнення мети на кожному етапі діяльності;
- уміння корегувати способи роботи, варіювати їх, змінювати, модифікувати;
- уміння правильно використовувати свій час, планувати діяльність.

Особистісно-смилова складова – “особливості ціннісної орієнтації дитини на освіту, мотивація пізнавальної діяльності; вибіркоче ставлення до навчальних дисциплін та видів діяльності на уроці; безпосередня емоційна забарвленість того чи іншого навчального матеріалу” [33: 28] - пов'язана не стільки з критеріями, за якими визначають організованість, скільки з факторами, що треба враховувати у процесі створення моделі формування зазначеної складової.

Звернемо увагу ще на один аспект діяльності, який теж можна віднести до умов, що забезпечують формування організованості. Він пов'язаний із таким рівнем осмислення інформації, який дозволяє вербалізувати знання у змодельованій комунікативній ситуації. Як відомо, здатність репрезентувати знання у мовленні свідчить про високий рівень їх засвоєння, а підготовка до мовленнєвої репрезентації знань сприяє їх упорядкуванню [112; 113].

Виходячи з цього, додамо до переліку видів роботи ще один: робота над формуванням умінь та навичок мовленнєвої репрезентації знань.

Посиленою увагою до питання про логічні операції у навчально-пізнавальній діяльності характеризувалися педагогічні концепції більш пізнього періоду. Наприклад, Ж. Піаже суть акту пізнання вбачав у таких компонентах діяльності, як сприйняття органами чуття та відтворення в уяві об'єктів, їх номінація, класифікація, встановлення зв'язків і залежностей, пояснення з використанням всіх логічних операцій: аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, висновки, докази тощо [162].

Зважаючи результати досліджень в галузі теорії мовленнєвої діяльності [112; 113], подамо узагальнену схему осмислення сприйнятої на слух інформації:

1. Відмежування суттєвого від несуттєвого.
2. Фіксація суттєвих сигналів.
3. Виділення головної думки.
4. Порівняння отриманої інформації з відомою, розмежування відомого й нового.
5. Прогнозування розвитку думки.
6. Узагальнення, формування власного судження про нову інформацію.

Характеризуючи критерії визначення рівня організованості, зауважимо, що вони є неоднаковими для різних типів навчальної діяльності учнів. У межах цієї роботи ми не ставимо за мету детально проаналізувати типи пізнавальної діяльності – це питання досить вичерпно висвітлено в педагогічній літературі [30; 37; 48; 59; 62; 65; 69; 90; 105; 127; 132; 168; 175 та ін.], звернемо увагу перш за все на ті з них, що різняться показниками організованості. До таких належать репродуктивна та творча пізнавальна діяльність.

Як відомо, терміни *репродуктивна* та *творча діяльність* неоднозначно інтерпретуються в педагогічній літературі – різні підходи до визначення цих понять представлено в роботах І. Огородникова, П. Підкасистого, М.

Портнева, Б.Коротяєва, Н. Ляшової та інших вчених. У нашій роботі репродуктивна діяльність інтерпретується як така, що передбачає придбання нових знань з існуючих джерел на основі сприйняття, осмислення, запам'ятовування, відтворення в пам'яті та використання у практиці. Творча пізнавальна діяльність передбачає придбання знань на основі самостійного пошуку, розв'язання завдання, яке спонукає відтворити знання і застосувати їх у новій для суб'єкта навчання ситуації.

Чинниками, які забезпечують ефективність рецептивно-осмислювальної діяльності, є такі:

- уміння відшукати необхідні джерела інформації та обрати необхідний матеріал;
- уміння правильно організувати сприйняття матеріалу: виділити головну інформацію та допоміжну, розподілити матеріал за типами допоміжної інформації;
- уміння оптимально організувати запам'ятовування матеріалу: залежності від його типу застосовувати засіб логічних чи асоціативних зв'язків, обрати внутрішні компоненти методів навчання відповідно до індивідуальних особливостей тощо;
- уміння співвідносити знайому інформацію з конкретними практичними завданнями.

Творча пізнавальна діяльність базується на інших показниках організованості. Головними з них є такі:

- уміння усвідомити умови, необхідні для виконання завдання;
- уміння виділити головні й другорядні завдання;
- уміння структурувати процес розв'язання навчального завдання, виділити етапи;
- уміння співвідносити способи роботи з типами завдань;
- уміння контролювати себе й корегувати подальшу діяльність;
- уміння порівнювати очікуваний і отриманий результати;
- уміння співвідносити практичний досвід і теоретичну інформацію.

Зазначимо, що у навчальній діяльності репродуктивний і творчий типи роботи часто чергуються і пов'язуються один з одним. У процесі виконання навчальних завдань, у яких ці типи діяльності мають пов'язуватися, актуальним стають ще деякі показники організованості, а саме: уміння визначати етап, на якому необхідно пов'язати названі типи навчання, та вміння застосувати отримані результати на новому етапі розв'язання завдання.

Поєднання всіх названих критеріїв організованості створює комплекс умінь, що мають забезпечити максимальний освітній ефект у навчально-пізнавальній діяльності суб'єкта навчання.

1.3. Соціально-педагогічні умови формування організованості старшокласників академічного ліцею у процесі навчання

Розглядаючи питання про формування організованості суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності, не можна ігнорувати відмінностей між типами цієї діяльності: її спрямованістю на набуття знань чи на розвиток логічного мислення та оволодіння логічними операціями. Як уже відзначалося, ці типи діяльності взаємозв'язані, але діяльнісні акценти в них відрізняються: головною стає або ж робота із сприймання інформації, або робота із застосування логічних операцій. У останньому типі діяльності теж набуваються знання, але головним є не стільки їхній зміст, скільки операції їх пошуку. Розгляньмо докладніше кожен із типів діяльності.

Навчальну діяльність, спрямовану на набуття знань, що подаються як фрагмент підготовленої до сприйняття інформації, називають репродуктивною, відмежовуючи її від творчої, пов'язаної з самостійним пошуком та розв'язанням завдань. На наш погляд, цей термін не досить точно відображає специфіку означуваного типу діяльності. Репродукція як копіювання знань, пасивне сприйняття і відтворення не може бути порівняна

з набуттям знань. Набути знання – це не лише уміти їх відтворювати, а й розуміти зв'язки та причинно-наслідкові відношення між компонентами інформаційного фрагменту, усвідомлювати перспективу їх застосування та причини й чинники їхнього становлення. Якщо сама інформація подається в готовому вигляді, то причинно-наслідкові зв'язки та інші названі вище елементи учень має встановити сам - без цього інформація не може вважатися сприйнятою. Власне кажучи, інформація має бути осмислена. Діяльність такого типу точніше було б назвати рецептивно-осмислювальною, розглядаючи репродукцію як іманентно властивий елемент. У роботах багатьох учених підкреслювалось, що в межах репродуктивної діяльності можна виділити дослівне відтворення і відтворення з елементами перетворення, яке потребує від учня певної творчості (Б. Єсіпов [78], М. Скаткін [185] та інші). Слід погодитися, що осмислення – це завжди певною мірою творчий акт, бо воно спирається на неповторний досвід конкретного індивіда, власну картину світу, створену ним самим на основі загальнонародної, його світосприймання і менталітет. Виходячи з таких засад, формування організованості слід розглядати з позицій двох етапів: етапу рецепції і етапу осмислення.

Розглядаючи питання про структуру навчання, І. Ільясов обґрунтовує тезу про наявність у ній двох макрокомпонентів: 1) отримання знань для засвоєння про об'єкт та дії з ним; 2) відпрацювання, освоєння знань та дій [85: 76]. На думку автора, всі існуючі концепції структури навчання в цілому репрезентують два наведені макрокомпоненти [85: 77]. Характеризуючи перший, учений підкреслює, що він відповідає структурі пізнання взагалі, яке в цілому зводиться до відтворення явища, визначення його сутності та пояснення [85: 100]. Раніше подібну думку висловлювали С. Рубінштейн [178] та В. Давидов [68]. С.Рубінштейн звернув увагу на операції пізнання: аналіз, синтез, порівняння, абстракція, узагальнення, висновки від загального до конкретного та навпаки. В.Давидов обґрунтував положення про складові

аналізу: рефлексію, моделювання, перетворення об'єкта з виходом за межі чуттєвих уявлень [68: 320]. Викладену думку підтримують й інші вчені [3; 14; 19; 38; 54; 56; 73; 88; 146; 160]. У проекції на аналізовану проблему це означає, що формування організованості можливе за умови не лише оволодіння названими вище операціями, а й за наявності уміння визначати, яка з них є адекватною поставленій навчальній меті. Інакше кажучи, важливою умовою формування організованості є врахування структури процесу пізнання. Інші умови зумовлюються конкретним видом діяльності в межах зазначеного типу. Звернімося до цього питання і розглянемо його, зважаючи на мету діяльності.

Метою рецептивно-осмислювальної навчально-пізнавальної діяльності є засвоєння поданої інформації з орієнтацією на її практичне використання. Формуванню організованості будуть сприяти ті умови, за яких забезпечується оволодіння методами швидкого і якісного сприйняття інформації, осмислення зв'язків між її фрагментами, систематизація, усвідомлення напрямів практичного використання знань. Схарактеризовані умови створюються у процесі виконання спеціально дібраних вправ. Це перш за все вправи, що формують уміння повноцінно сприймати інформацію з будь-яких джерел; під час сприйняття встановлювати зв'язки між існуючими знаннями та тими, що сприймаються, розмежовувати відоме й нове; встановлювати зв'язки між теоретичною інформацією та практичною діяльністю.

Наведені вміння мають формуватися не окремо, а в комплексі. Проектуючи викладені думки на поставлену проблему, назвемо види роботи, сприятимуть формуванню організованості:

- робота над удосконаленням навичок аудіювання;
- робота над формуванням навичок опрацювання літературних джерел;
- робота над формуванням уміння встановлювати зв'язок між наявними знаннями й новими;

- робота над формування уміння встановлювати зв'язок між знаннями та їх практичним використанням.

Розглянемо питання про умови формування організованості суб'єкта у процесі іншого типу навчально-пізнавальної діяльності, орієнтованого на набуття логічних прийомів мислення та творчих умінь. Цю діяльність називають продуктивною, творчою, відзначаючи, що вона пов'язана з організацією проблемно-пошукового навчання. Ураховуючи тезу про зв'язок структури навчальної діяльності з умовами формування організованості, наведемо класичну структуру проблемно-пошукового навчання. Вона передбачає такі етапи:

- 1) створення проблемної ситуації;
- 2) формулювання гіпотези;
- 3) перевірка результатів та систематизація отриманої інформації.

Проектуючи подану схему на аспект діяльності суб'єкта, змоделюємо послідовність його дій:

- усвідомлення сутності проблеми;
- пошуки напрямів її розв'язання: виділення питань, що потребують розв'язання;
- формулювання гіпотез і пошуки способів їх перевірки;
- перевірка гіпотез;
- систематизація отриманої інформації.

Метою творчої проблемно-пошукової діяльності є набуття знань у процесі розв'язання проблеми. Засоби, що мають бути використані суб'єктом навчання, сприяють розвитку мислення, оволодінню логічними операціями. З іншого боку, рівень оволодіння логічними операціями є запорукою їх вправного використання суб'єктом навчання. То ж у даному разі для формування організованості необхідні такі умови, за яких учні будуть поставлені перед необхідністю оволодіння логічними операціями і вмінням їх варіювання. Необхідні умови можуть бути створені під час виконання дидактичних вправ, що вимагають використання логічних операцій. У

процесі розробки вправ слід урахувати етапи діяльності аналізованого типу. Так, на першому етапі корисними будуть вправи, які формують вміння виділяти відомі й невідомі елементи інформації; точно формулювати питання, що потребує відповіді.

Для успішного досягнення мети на другому етапі учні повинні вміти виділяти головне й підпорядковане йому, головне й другорядне; співвідносити питання і напрями пошуку відповіді на нього. Не менш важливим є вміння знаходити необхідні джерела інформації для вирішення відповідного питання. Осмислення інформації у зв'язку з поставленими завданнями вимагає вміння порівнювати, встановлювати аналогії, логічні та асоціативні зв'язки.

Найважливіше завдання третього етапу - точно сформулювати гіпотезу. Це вміння може формуватися за умови багаторазового виконання вправ на різноманітному матеріалі (передбачають спостереження за явищами, виділення спільного й відмінного в них; класифікування, не змішуючи різних ознак).

Вправи четвертого етапу спрямовано на формування вміння оцінювати ймовірність гіпотези, співвідносити отримані результати з попереднім досвідом, доводити правильність гіпотези.

Для останнього етапу необхідними є вміння пояснювати, узагальнювати, класифікувати, робити висновки.

Формування зазначених умінь забезпечується такими видами роботи:

- 1) робота над запропонованими питаннями з метою розмежування відомої й нової інформації;
- 2) формулювання питань стосовно нової інформації;
- 3) вибір із запропонованих формулювань коректного;
- 4) встановлення послідовності вирішення питань, оптимальної для поставленого суперзавдання;
- 5) робота над установленням аналогій;
- 6) порівняння об'єктів, виділення спільного і відмінного;

- 7) класифікація об'єктів за поданою ознакою;
- 8) визначення ознаки, за якою розкласифіковано об'єкти;
- 9) співвіднесення тези і доказів до неї;
- 10) підбір доказів до поданої тези;
- 11) формулювання висновків до поданих фрагментів інформації;
- 12) обґрунтування поданих висновків;
- 13) самоперевірка;
- 14) самооцінка з наступною самокорекцією.

Порівнюючи перелік умінь, котрі забезпечують формування організованості у навчально-пізнавальній діяльності рецептивно-осмислювального і проблемно-пошукового типу, зазначимо, що деякі з них повторюються. У зв'язку з цим слід підкреслити їх змістову відмінність. Наприклад, вміння виділяти основне й другорядне у рецептивно-осмислювальній діяльності означає, що треба у готовому фрагменті інформації знайти частину, де виражено головне, й частину, що містить підпорядкованість головному. Цей же вид роботи у проблемно-пошуковій діяльності передбачає аналіз не фрагмента “готової” інформації, а проблеми, що пов'язана з суперечністю, що постала перед суб'єктом навчання. Спільні елементи в роботі із формування організованості у навчально-пізнавальній діяльності лише засвідчують факт зв'язку між різними типами діяльності. Наявність спільних елементів дозволяє змодельовати узагальнену схему навчально-пізнавальних дій, яка слугуватиме в навчальній діяльності будь-якого типу:

- виділення головного і підпорядкованого йому (підкреслимо, йдеться саме про підпорядковане, а не про другорядне);
- розмежування відомого й невідомого;
- встановлення логічних та асоціативних зв'язків;
- узагальнення, висновки;
- перевірка практикою.

Але спільні на перший погляд елементи мають значні відмінності на етапі глибокого аналізу, і ці відмінності залежать від типу та виду навчально-пізнавальної діяльності, на що необхідно зважати у процесі формування організованості учнів у навчанні.

У психолого-педагогічній літературі неодноразово підкреслювалося, що успіх навчальної діяльності значною мірою залежить від того, наскільки учні володіють операціями логічного мислення та прийомами пізнання [30; 31; 37; 64; 75; 80; 87; 102; 105; 108; 110; 130; 143; 150; 171; 182]. З іншого боку, навчальна діяльність сприяє формуванню та розвитку логічного мислення, більш вправному використанню прийомів пізнання. Така залежність не є ознакою “замкнутого кола”, а свідчить про необхідність посиленої уваги до роботи з логічними операціями в процесі навчання.

Про важливість оволодіння логічними операціями у педагогічній літературі писали багато й переконливо, тому немає сенсу повторювати відповідні положення. Але поза увагою вчених залишилось питання про роль логічних операцій під час формування організованості учня в його навчально-пізнавальній діяльності. У зв'язку з цим важливим аспектом є аналіз таких питань, як залежність специфіки використання логічних прийомів від типу навчально-пізнавальної діяльності та видів роботи, що забезпечують оволодіння логічними прийомами.

Зауважимо, що концепція, в руслі якої досліджується поставлене питання, базується на комплексному підході до аналізу навчально-пізнавальної діяльності. Навчально-пізнавальна діяльність розглядається як органічне поєднання репродуктивного і творчого типів діяльності, і завдання полягає в тому, щоб виявити спільні й відмінні елементи логічних операцій щодо різних типів і видів роботи.

На суттєве значення логічних операцій у навчанні звертав увагу ще Я.Коменський. Порівняння, аналіз, узагальнення, класифікацію він розглядав як елементи структури розуміння, а розуміння вважав одним із ступенів пізнання [98]. За роки розвитку педагогіки змінювались концепції й

технології, але незмінним залишалось ставлення вчених до ролі логічного мислення у навчальній діяльності: всі визнавали значну роль логічних операцій у будь-яких типах навчальної діяльності. Кожен із педагогів зробив свій внесок у розробку зазначеної проблеми, дослідивши ті чи інші її аспекти. Так, В. Дістервег, який виділяв два основних методи навчання, – метод повідомлення і розвивальний, підкреслював, що розвивальний метод вимагає від учня більшої активності, оскільки спрямований на формування здатності засвоювати та досліджувати за допомогою розуму, удосконалення мислення, але процес навчання за будь-якого метода є активним, хоча різною мірою. Цю тезу вчений обґрунтовував тим, що і в навчанні за першим методом відбувається мисленнєве опрацювання інформації, що сприймається органами чуття [74]. Д. Дьюї зосередив увагу на таких важливих логічних діях, як спостереження фактів, міркування, індукція, дедукція, розв'язання протиріччя, перевірка результатів фактами [76].

К. Ушинський, який також розмежував два типи навчання – на основі отримання знань від учителя та шляхом розв'язання проблеми, – звернув увагу на залежність процесів мислення від типу діяльності і довів, що навчання за першим типом діяльності теж потребує використання логічних операцій. Під час навчання за цим типом К. Ушинський виділяв дві фази: 1) спостереження і отримання інформації; 2) закріплення знань. На його думку, перша фаза проходить більш ефективно, якщо процес побудовано таким чином, що він включає логічні операції порівняння, зіставлення, розмежування, утворення поняття та його усвідомлення [201].

Не ставлячи за мету давати детальний опис та аналіз поглядів українських та російських вчених на згадану проблему (аналіз концепцій радянського періоду представлено в монографії І. Ільсова [85]), відзначимо ті нові положення, обґрунтовані ними, які здаються найбільш суттєвими. По-перше, логічні операції аналізуються не тільки у зв'язку з типами навчальної діяльності, а й з огляду на їх етапи. По-друге, доведено, що логічні операції мають розглядатися у комплексі структури навчальної діяльності, з

урахуванням мети діяльності, чинників, що сприяють її досягненню, особливостей об'єкта та способів дій над ним. По-третє, в межах розв'язання проблеми суб'єкт-суб'єктного навчання сформульовано і обґрунтовано положення про наявність внутрішніх компонентів діяльності. Зупинимося на третьому аспекті, оскільки він має безпосереднє відношення до аналізованої нами проблеми і належить до низки надбань сучасної доби.

Виділення внутрішніх компонентів методів навчання зобов'язує питання про типи та види навчальної діяльності розглядати, відштовхуючись від суб'єкта навчання, моделюючи його поведінку та реакцію. Такий аналіз засвідчує, що суб'єкт навчання актуалізує тією чи іншою мірою всі типи та види діяльності, при цьому його вибір залежить від поставленого перед ним завдання, етапи діяльності, а також внутрішні компоненти методів навчання, відпрацьованих на той чи інший момент. Питання про організованість у навчально-пізнавальній діяльності доцільно аналізувати, орієнтуючись не на методи навчання взагалі, а на внутрішні компоненти методів навчання, тобто методи, які стосуються тільки процесу учіння. Типи навчально-пізнавальної діяльності в процесі учіння можуть бути представлені таким комплексом:

- слухання й осмислення інформації;
- сприйняття інформації з літературних джерел та її осмислення;
- встановлення зв'язків між відомими теоретичними положеннями та практичними завданнями, які треба вирішити;
- співвіднесення можливих напрямів вирішення завдання з сутністю проблеми (інформаційний, концептуальний, методологічний пошуки);
- самоконтроль, самооцінка, самокорекція.

Зупинимося на питанні про використання логічних прийомів у першому з поданих типів діяльності, аналізуючи його в аспекті формування організованості.

Ефективність роботи в межах першого типу діяльності залежить від того, наскільки раціонально відбувався процес осмислення інформації під час її слухання, наскільки здатен суб'єкт навчання слухати в образному значенні

цього слова (тобто чути, розуміти те, що говорять, і те, що мають на увазі). Якщо проводити аналіз навчальної діяльності взагалі, то слід погодитися, що ефективність сприйняття інформації на слух та її осмислення залежать і від того, хто повідомляє (викладача), і від того, хто слухає (учня). Однією з умов результативності цього процесу є оптимальний вибір методів викладання інформації. Але якщо зосередити увагу на суб'єкті навчання, то питання має бути поставленим у такому ракурсі: як забезпечити ефективність сприйняття інформації на слух незалежно від методів викладання інформації, обраних викладачем, навіть за умови невдалого їх вибору.

У такому разі результативність процесу буде залежати від внутрішніх компонентів методів навчання, які зумовлені тим, наскільки сформованою є організованість учня в навчально-пізнавальній діяльності взагалі та в аналізованому типі діяльності зокрема.

На нашу думку, однією з умов формування організованості суб'єкта навчання є виконання вправ відповідно до поданої схеми. Під час розробки вправ згаданих типів слід урахувувати ще два чинники, що впливають на результат навчання, а саме: зміст матеріалу, зумовлений конкретною дисципліною та особливостями теми в її межах (об'єктивний чинник), і можливі методи викладання матеріалу (суб'єктивний чинник).

Стосовно об'єктивного чинника будемо розмежовувати такі узагальнені типи інформації, на які варто зважати у процесі добору вправ:

- теоретична інформація, яка репрезентує сукупність фактів, пов'язаних послідовно чи тематично;
- теоретична інформація, що репрезентує міркування щодо якихось фактів, процес їх доказу чи процес розв'язання проблеми;
- інформація, що передбачає аналіз явищ;
- інформація, яка містить рекомендації щодо шляхів розв'язання якихось завдань.

Для осмислення інформації першого типу головними мають бути логічні операції порівняння, розмежування суттєвих і несуттєвих фактів,

порівняння з відомою інформацією та попереднім досвідом, прогноз щодо змісту наступного фрагменту інформації. Осмислення інформації двох наступних типів буде ефективною, якщо суб'єкт навчання вміє виділяти головну думку, прогнозувати її розвиток і формувати своє судження про відповідне явище. Для останнього типу інформації важливою є фіксація суттєвих сигналів. У будь-якому разі умовою формування організованості в даному типі навчально-пізнавальної діяльності є відповідність структурі самої діяльності.

Як відомо, суб'єкт-суб'єктне навчання не виключає з навчального процесу викладача, а надає йому статусу партнера в роботі і деякою мірою координатора роботи учня. У зв'язку з цим звернімося до питання про те, яку саме координаційну роботу має виконувати викладач, щоб сформувати організованість учня в навчально-пізнавальній діяльності (в даному разі одного з її типів – осмислення інформації, сприйнятої на слух). Наведемо типи завдань, які будуть корисними в цій роботі.

1. Вибрати найсуттєвішу інформацію з тієї, що буде викладена вчителем або представлена в магнітофонному записі.
2. Виділити головну думку з фрагменту виступу.
3. Назвати елементи інформації або власного досвіду, що можуть слугувати сигналами інформаційних фрагментів (окремі слова, асоціації, які пов'язані з певною інформацією).
4. Прослухати інформаційний фрагмент і сформулювати знайомі положення й нові.
5. Сформулювати питання, що має висвітлити вчитель далі за логікою розкриття проблеми.
6. Спробувати спрогнозувати, як саме вчитель буде розв'язувати питання, яке поставлене ним під час викладення попереднього фрагменту інформації.
7. Узагальнити викладене і скласти план прослуханого фрагменту.

8. На основі викладеного фрагменту стисло сформулювати відповіді на питання: “Що я дізнався?”, “Що я зрозумів?”.

Завершуючи розгляд питання про роль логічних операцій з формування організованості учня в навчально-пізнавальній діяльності, відзначимо, що робота над завданнями, які потребують логічних операцій, має бути систематичною і проводитися під час вивчення всіх дисциплін – це є умовою отримання гарантованих результатів.

ВИСНОВКИ З ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. У сучасних педагогічних технологіях учень виступає як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, як унікальна і неповторна особистість, яка прагне до самовизначення та самореалізації. Важливою складовою педагогічної технології є концептуальна основа. Концепція проведеного дослідження визначає навчальний процес як суб'єкт-суб'єктну взаємодію учителя й учня, спрямовану на утвердження особистості учня як найвищої цінності.
2. Навчально-пізнавальна діяльність обґрунтовується як діяльність, спрямована на оволодіння знаннями, вміннями, навичками та розвиток особистості учня, що в сукупності забезпечують успіх діяльності. Важливим чинником, який зумовлює той чи інший результат, виступає організованість суб'єкта навчання. Тому доцільним є варіант такої педагогічної моделі, яка гарантує формування організованості учня. Проте досліджень такого плану на сьогодні немає.
3. Відсутність наукової бази, невідпрацьованість механізмів формування організованості учнів значно знижують результативність і ефективність педагогічних моделей, котрі впроваджуються в навчальний процес, гальмують переведення його в режим розвитку. Необхідна розробка таких педагогічних моделей, що передбачають гарантований результат навчання - відповідного рівня сформованості організованості учня.

4. За базове обирається таке тлумачення організованості учня у навчально-пізнавальній діяльності як здатність до вибору оптимального варіанту виконання навчальних завдань, котрі забезпечують максимальний ефект процесу навчання, а також уміння регулювати свою діяльність у відповідності до поставленої мети.
5. Критеріями визначення рівня організованості є комплекс ознак, що співвідносяться з когнітивними, регуляторними та особистісно-смысловими елементами позиції суб'єкта навчання.
6. Педагогічні умови формування організованості залежать від об'єктивних та суб'єктивних факторів. До суб'єктивних факторів належить тип керування навчальною діяльністю та індивідуальні особливості учня; до об'єктивних – тип навчально-пізнавальної діяльності.
7. Умовою формування організованості, зумовленою суб'єктивними факторами, є гнучкий тип керування навчальною діяльністю.
8. Умовою формування організованості, зумовленою дією об'єктивних факторів, є врахування типу навчальної діяльності, яке забезпечується створенням системи дидактичних вправ, спрямованих на оволодіння прийомами логічного мислення, логічними операціями та вміннями раціонально використовувати час.
9. Педагогічна модель формування організованості учнів має бути розроблена з урахуванням таких умов:
 - 9.1. Умова, яка забезпечує формування організованості рецептивно-осмислювальної діяльності, - використання дидактичних вправ, що містять такі види завдань:
 - відмежування суттєвого від несуттєвого;
 - фіксація суттєвих сигналів;
 - виділення головної думки;
 - порівняння отриманої інформації з уже відомою, розмежування відомого й нового;

- прогнозування розвитку думки;
- узагальнення, формування свого судження про нове.

9.2. Умова, що забезпечує формування організованості навчальної діяльності, спрямованої на опрацювання інформації, - використання системи вправ з метою формування таких умінь:

- орієнтуватися в інформаційному просторі;
- опрацьовувати інформацію;
- пов'язати теоретичну інформацію з практичними завданнями.

9.3. Умова, що забезпечує формування організованості у проблемно-пошуковій діяльності, - використання вправ з метою опрацювання таких умінь:

- поставити проблему;
- актуалізувати знання, необхідні для планування пошуку;
- прогнозувати результат;
- моделювати процес пошуку;
- самоконтроль та самоперевірка.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ АКАДЕМІЧНОГО ЛІЦЕЮ У НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Концептуальні вихідні положення педагогічної моделі формування організованості учнів

Створення, уточнення й доопрацювання педагогічної моделі формування організованості старшокласників академічного ліцею в навчально-пізнавальній діяльності відбувалося в декілька етапів. На початковому етапі було проведено констатуючий експеримент, який дозволив, по-перше, виявити недоліки організованості учнів, по-друге, - внести певні зміни в систему роботи, змодельовану раніше на основі теоретичної концепції.

Другий етап - етап формуючого експерименту, на якому експериментальні класи працювали за розробленою і скоректованою педагогічною моделлю. Протягом формуючого експерименту було зафіксовано три діагностичні точки (кінець кожного семестру), які дозволили простежити за процесом формування організованості і внести уточнення в модель, що перевірялася.

На третьому етапі було проведено контролюючий експеримент і після аналізу його результатів зроблено висновки про напрями удосконалення системи роботи і перспективи подальшого дослідження проблеми.

До експериментів було залучено два десятих класи академічного ліцею, які в цілому мають подібні показники успішності, - 10-а (експериментальний) і 10-б (контрольний). У цих класах навчається по 37 учнів. В обох класах працювали одні й ті самі вчителі, що забезпечило тотожність когнітивної бази, яку отримали учні, а також схожість регулювальних установок до

початку експерименту. Зовнішні особистісні показники також є подібними. Всі учні мають позитивну мотивацію навчання, в майбутньому збираються вступати до вищих навчальних закладів. Усі вони зацікавлені не тільки в тому, щоб отримати високі формальні показники успішності, а й у змістовому підкріпленні цих показників. Подібність когнітивних, регулювальних і особистісно-сміслових характеристик учнів обраних класів дозволяє стверджувати, що коректність експерименту із перевірки запропонованої в цій роботі моделі формування організованості забезпечена повністю. Але для створення адекватних уявлень про умови формування організованості, запобігання суб'єктивності висновків необхідно було розширити коло спостережень. Крім цього, важливо було простежити, як саме формування організованості в навчально-пізнавальній діяльності залежить від вікових особливостей учнів та від специфіки організації навчання в академічному ліцеї. Названі питання можуть бути вирішені тільки шляхом порівняння класів академічного ліцею і загальноосвітніх шкіл. У зв'язку з цим до експерименту було залучено ще два класи академічного ліцею - 9-а (експериментальний - 38 учнів) і 9-б (контрольний - 37 учнів), а також два класи загальноосвітньої школи № 50 - 10-а (експериментальний - 38 учнів), 10-б (контрольний - 37 учнів), 9-а (експериментальний - 36 учнів) і 9-б (контрольний - 35 учнів). Всього в експерименті брали участь 295 учнів.

Оскільки основна мета дослідження пов'язана з учнями академічного ліцею, детальний опис експерименту буде даватися тільки стосовно ліцейських класів. Спостереження за роботою учнів загальноосвітніх шкіл будуть характеризуватися лише в аспекті особливостей, які відрізняють їх від класів ліцею.

На етапі констатуючого експерименту з метою діагностики якості сформованості організованості суб'єкта в навчально-пізнавальній діяльності було розроблено завдання для кожного типу діяльності безвідносно до навчальної дисципліни, які пізніше конкретизувалися з урахуванням специфіки предметів. Експеримент проводився на уроках гуманітарного

циклу, а саме: української мови, української літератури, російської та зарубіжної літератури. Крім цього, епізодично робота проводилася на уроках історії та англійської мови, але в цьому разі її результати слугували більше фоном, додатковим джерелом для спостережень і не підлягали детальному науковому аналізу.

Починаючи із визначення рівня організованості старшокласників, підкреслимо, що нас цікавить їхня змістова характеристика. Ми добре усвідомлюємо, що за будь-якою ознакою навчання учнів можна поділити на групи, які відрізняються за рівнем оволодіння тією чи іншою навичкою (знаннями тощо), і це будуть рівні високий, середній і низький. Для нашого дослідження головне – визначення змістових характеристик груп, які будуть виділятися окреслюватися з позицій позитивної бази і недоліків. Оскільки вказані показники можуть бути різними залежно від типу навчальної діяльності, спостереження будемо вести у зв'язку з кожним із типів.

2.2. Рівень сформованості організованості старшокласників у навчальній діяльності

Для визначення рівня організованості у рецептивно-осмислювальній діяльності було запропоновано два комплекси завдань. Перший давався з метою визначення рівня організованості рецептивно-осмислювальної діяльності під час сприйняття інформації на слух, другий – у процесі сприйняття із друкованих джерел. Перевірялася якість виконання завдання за певний проміжок часу. З метою діагностики вказаної якості у першому з названих комплексів завдань учням пропонувалося сприйняти інформацію на слух, а потім відповісти на запитання і виконати декілька завдань, які б виявили ступінь (глибину й повноту) осмислення інформації. Слід відзначити, що виконання завдань багато в чому залежить від психічних особливостей дітей (стійкості уваги, пам'яті тощо). Але цілком логічно припустити, що неабияку роль у сприйнятті інформації відіграє і ступінь

організованості учня: його вміння виділити основну і другорядну інформацію, розподілити матеріал за типами допоміжної інформації, розмежувати знайоме й нове. Наведемо такі типи завдань, не звертаючись до конкретного предмета (приклади завдань із конкретних навчальних дисциплін представлено в додатках А, Б, В, Г, Д, Ж, З, К).

1. Письмово викласти інформацію, сприйняту на слух.
2. Усно викласти інформацію, сприйняту на слух.
3. Послухати і дати відповідь на запитання.
4. Стисло викласти те, що було відомим, і подати нову інформацію.

Зауважимо, що введення поданих типів завдань пояснюється причинами психологічного плану. Як відомо, індивідуальні особливості психічного розвитку зумовлюють специфіку мовленнєвої діяльності людини. Це виявляється в тому, що одним легше дається усний тип мовлення, іншим – письмовий; одні досить швидко запам'ятовують і відтворюють зміст, інші потребують часу на пригадування. Іноді викласти зміст прослуханого заважає не відсутність розуміння, а низький рівень розвитку мовленнєвих якостей.

Щоб звести до мінімуму вплив сторонніх чинників на визначення рівня організованості, пропонувалися різні види завдань, під час виконання яких проводилися спостереження за особливостями діяльності учнів - це допомогло зробити висновки про обрані ними прийоми роботи. Учням дозволялося робити записи під час прослуховування. Цим скористалися всі учні академічного ліцею і більшість учнів загальноосвітньої школи, що характеризує їх із позитивного боку в аспекті організованості: усвідомлюючи, що записи допомагають відтворити матеріал, учні їх зробили, тобто обрали оптимальний шлях розв'язання цього завдання. У процесі експерименту учні часто зверталися до викладача з проханням повторити, не поспішати, мотивуючи це тим, що вони не встигли записати, але темп мовлення вчителя відповідав нормам і не сповільнювався. Це спонукало учнів обрати оптимальний спосіб запису. Після прослуховування

учні отримали 5 хв. для опрацювання записів, а потім завдання дати письмові відповіді на запитання.

Аналіз письмового викладання прослуханої інформації засвідчив, що найпоширенішими недоліками сприйняття є такі: недостатня повнота; відтворення другорядної інформації та пропуск головної, відсутність фабульного впорядкування інформації. Інші недоліки зумовлені типом інформації, що сприймалася.

Інформаційні тексти з хронологічними віхами були сприйняті відповідно до хронологізації подій. Але у переважній більшості робіт не встановлювались причинно-наслідкові та якісні ознаки подій. Наприклад, характеризуючи основні мотиви творчості М.Коцюбинського, не всі учні змогли пояснити, якими фактами його біографії вони зумовлені.

Текстам-описам бракувало повноти майже у всіх роботах. У процесі викладення змісту текстів, що базуються на аргументації, учні забували та плутали аргументи. Найкраще були викладені тексти, в яких зазначалася проблема, а потім її розв'язання. І все ж окремим роботам бракувало повноти, послідовності або розуміння причинно-наслідкових зв'язків.

Аналіз записів показав, що жодна з робіт не містить системи запису, яка б ішла від учня і репрезентувала його внутрішні компоненти методів навчання. Всі школярі намагалися записати все, що чули. Навіть якщо знехтувати тим фактом, що часто зміст запису ставав недоступним для розшифровки (поспішність, скорочення слів, відсутність розділових знаків тощо), слід констатувати повну відсутність організованості в цьому типі діяльності, бо учні намагалися лише фіксувати те, що говорив викладач, не докладаючи жодних зусиль, щоб хоча б частково осмислити та скомпресувати інформацію.

Результати описаного етапу констатуючого експерименту представлено в додатках (табл. Л.)

Як показав аналіз робіт, прогалини учнів академічного ліцею та загальноосвітньої школи в організації цього виду діяльності однакові. Якість їхніх відповідей повністю співвідноситься з загальною успішністю.

Аналіз результатів виконання письмового завдання свідчить про необхідність формування таких умінь: вести записи; розмежовувати відому інформацію й нову; розмежовувати основну й другорядну інформацію; швидко фіксувати увагу на причинно-наслідкових зв'язках подій; відтворювати матеріал за опорними сигналами нотаток.

Перш ніж почати виконувати завдання 2, учні попросили час для підготовки до усної відповіді, і це прохання було виконане: вони отримали 5 хвилин для цієї роботи, що характеризує учнів позитивно в аспекті організованості, але 5 хвилин вони витратили по-різному. Більшість учнів проглянули свої записи за 2-3 хвилини, а решту часу присвятили ще одному перегляду або відпочинку. Декілька учнів переглянули нотатки і зробили нові записи, які пізніше назвали планом усної відповіді. Найкраще усні перекази виконали саме ці учні. І все ж їм іноді бракувало деяких якостей: не завжди виділялись головні положення та актуалізувались причинно-наслідкові зв'язки між подіями.

У відповідях учнів, які не складали плану виступу, були виявлені ті ж недоліки, що і в письмових роботах, але більшою мірою, тобто кількість учнів у відсотках, які їх мають, збільшилась. Найскладнішими для усного переказу виявилися описові тексти: пропускалися не тільки деталі об'єктів опису, а й самі об'єкти. Викладання текстів із хронологізованими фактами нагадувало перелік подій без будь-яких коментарів. Текстам із аргументацією бракувало саме аргументації, а під час викладення текстів, що відтворювали постановку та розв'язання проблеми, були "прогалини" у висвітленні процесу розв'язання та причинно-наслідкових зв'язків.

Аналіз виконання поданого завдання довів необхідність корекції організованості у сприйнятті на слух за тими ж напрямками, що й описані

вище. Крім цього, аналіз засвідчив нагальну необхідність формування **навичок швидко моделювати виступ**.

Виконання завдань третього типу видалося більш легким для учнів, бо часто формулювання запитання частково підказувало відповідь на нього. І все ж аналіз відповідей дозволив зробити деякі висновки щодо якісної характеристики організованості учнів.

Відповіді на запитання стосовно фактів, що повідомлялись (деталей опису, подій, аргументів тощо), були адекватними змісту і якісно повністю співвідносилися з загальною успішністю учнів – точніші, більш вдалі відповіді дали учні, які мають кращі показники успішності. Відповіді на запитання стосовно причинно-наслідкових зв'язків викликали деякі труднощі: за виділений час багато хто з учнів не зміг їх осмислити, а дехто порушив логіку подій чи випустив суттєві факти.

Із завданням розмежувати відому й нову інформацію учні в цілому впоралися, але все ж повноти бракувало багатьом відповідям. Нова інформація частіше пригадувалася фрагментарно.

Наведені спостереження свідчать про те, що ступінь організованості учнів у рецептивно-осмислювальній діяльності є недостатнім і потребує корекції у визначених вище напрямках.

Для нашого дослідження важливим було з'ясувати питання про рівень сформованості організованості учнів у роботі з джерелами інформації. Поняття "робота з джерелами інформації" має такі різновиди: пошук потрібних джерел, тобто орієнтація в інформаційному просторі; осмислення матеріалу та його запам'ятовування; співвіднесення отриманої інформації з практичними завданнями. Під час експерименту спостереження проводилися за кожним із названих видів роботи.

Для виявлення уміння відшукати необхідні джерела інформації було дано три типи завдань, а також проведено анкетування.

Завдання першого типу орієнтувало на пошук інформації у вивчених раніше розділах підручників. Після перевірки контрольної роботи учні

отримали завдання знайти в підручниках матеріал, який допоможе в роботі над помилками (робота виконувалась на цьому ж уроці). Впоратися з цим простим завданням змогли лише 11 учнів із двох десятих класів ліцею (10-а і 10-б). Решта розподілилася на дві групи: 16 учнів змогли досить швидко зорієнтуватися після консультації викладача, а 47 довелось надати індивідуальну допомогу, яка полягала в тому, що учням було пояснено, як саме знаходити потрібний матеріал в підручнику, але це стосувалося більше когнітивного аспекту, ніж операційного. Багато в чому сутність допомоги визначалася специфікою навчальної дисципліни, але спільним було те, що учням пояснювалась **залежність між типом матеріалу і способом пошуку інформації про нього.**

Завдання другого типу орієнтувало на пошук матеріалу не в підручниках, а в інших джерелах, але список пропонувався вчителем. Із літератури необхідно було вибрати інформацію для розкриття запропонованої вчителем теми. З цим завданням впоралися всі учні, але якість розкриття теми була різною. Наприклад, із двох десятих класів ліцею 62 учні не досить вдало опрацювали джерела, пропустивши частину важливої інформації, обравши другорядну замість головної. 56 із них, окрім названого недоліку, мали ще один: вони не змогли пов'язати інформацію з різних джерел, за логікою викладання. **Це свідчить про необхідність формування такого вміння, як пошук та опрацювання інформації.**

Третій тип завдань був найскладнішим: учні повинні були самостійно знайти джерела інформації і розробити запропоновану тему. В цілому завдання виконали всі, але якість розкриття теми реферату виявилася різною. Основними недоліками були такі: невдалий підбір літератури і, як наслідок, неповне розкриття теми; невдалий вибір інформації з тим же наслідком; відсутність логічної послідовності у розкритті теми; відсутність власного аналізу, власної позиції; невміння порівнювати факти, робити узагальнення та висновки. Викладені спостереження свідчать про необхідність формування організованості в навчально-пізнавальній діяльності аналізованого типу з

увагою і до когнітивної складової позиції суб'єкта навчання, і до регуляторної.

Як відомо, запам'ятовування матеріалу значною мірою залежить від особливостей пам'яті, але чималу роль у згаданому процесі відіграє і спосіб організації зусиль суб'єкта навчання. Для діагностики організованості учнів у цьому виді діяльності учням було запропоновано прочитати на уроці текст і підготуватися до розповіді про прочитане.

Після уроку учням була запропонована анкета, яка містила запитання про їхню методику опрацювання тексту:

1. Як була організована робота із запам'ятовування тексту? (Підкресли потрібний варіант або допиши свій:
 - а) прочитав кілька разів, повторив "про себе";
 - б) прочитав, склав план;
 - в) прочитав, зробив позначки;
 - г) власний варіант.
2. Які записи були зроблені?
 - а) пункти плану;
 - б) тези;
 - в) ніяких записів не було зроблено;
 - г) власний варіант.
3. Чи завжди робота над джерелом інформації організовується саме так?
 - а) завжди;
 - б) інколи;
 - в) тільки цього разу;
 - г) власний варіант.

Знайомство з відповідями на питання анкети показало, що найчастіше для запам'ятовування будь-яких текстів учні використовують прийом багаторазового повторення фрагментів. 3 учні осмислювали матеріал і встановлювали логічні зв'язки між його частинами, фіксуючи це в записах. 8 учнів склали план, а потім продумували зміст своєї відповіді, орієнтуючись

на цей план. 17 прочитали текст один раз, а потім переглянули (але саме їм не вистачало повноти викладення), 46 учнів прочитали 2-3 рази. Жоден із учнів не користувався способом логічних чи асоціативних ланцюжків або іншими засобами, які стимулюють запам'ятовування.

Аналіз результатів виконання завдань свідчить про необхідність корекції **організованості в цьому виді діяльності, причому слід звернути увагу на прийоми опрацювання джерела інформації, які допоможуть краще осмислити матеріал і запам'ятати його.**

Для відповіді на запитання про те, наскільки учні вміють співвідносити отриману інформацію з конкретними практичними завданнями, були запропоновані завдання, для виконання яких слід було використати інформацію, яку учні опрацьовували вдома. Аналіз робіт показав, що учням складно співвідносити теоретичну інформацію з практичними завданнями. Якщо формулювання завдання тією чи іншою мірою експлікує отриману інформацію, учні припускають меншої кількості помилок (в середньому 87% учнів виконують завдання без помилок). Наприклад, вправу 121 [199: 47], майже всі учні виконали без помилок. Звернемо увагу на те, що у формулюванні завдання до вправи нагадується правило, яке вони повторювали вдома: ”-н-, -нн- в різних частинах мови” [89]. Але на це ж правило були допущені помилки в диктанті, який учні писали іншого дня. Перед написанням диктанту не повідомлялося, які правила треба повторити, тобто зв'язок між теоретичною інформацією та практичним завданням не був експлікований у формулюванні завдання. Результати виявилися досить низькими: лише 63% учнів академічного ліцею і 56% школярів не допустили помилки на згадане правило. Решта, відтворюючи теоретичний матеріал цілком правильно, не могла застосувати його під час виконання практичних завдань. Це свідчить про необхідність урахування аналізованого аспекту з метою корекції організованості учнів в аспекті опрацювання джерел інформації.

Для визначення організованості учнів у творчій навчально-пізнавальній діяльності слід розмежувати види творчої діяльності. Для цієї роботи завдання для констатуючого експерименту розроблялися з урахуванням двох видів діяльності: а) діяльність, мета якої – нові авторські твори (власне творча діяльність); б) діяльність проблемно-пошукового типу (авторське розв'язання проблеми).

Виявлення рівня організованості суб'єкта навчання у пізнавальній діяльності власне творчого типу має деякі особливості, пов'язані з тим, що *якість* продукту творчості (твору) визначається не тільки і, можливо, не стільки рівнем організованості, скільки індивідуальними здібностями учнів. Рівень організованості характеризує лише процес створення об'єкта, точніше технологію його створення. Для спостереження за цим процесом було доцільно використати два методи: метод поетапного спостереження з фіксацією обсягу виконаної роботи та метод анкетування. Учні отримали завдання написати твір за запропонованою темою. Виявилось, що лише 11 із 74 усвідомлюють умови, необхідні для виконання завдання, і вміють належним чином структурувати процес. Решта не має потрібної когнітивної бази. Це виявляється в тому, що школярі обирають нераціональні способи на початку роботи і до жаданого результату йдуть ніби навмання. Виконуючи завдання, вони викладають загальні думки, часто далекі від теми. Перший етап фіксації результатів (через 15 хвилин від початку роботи) показав, що 15 учнів взагалі нічого не написали, 21 почали писати все, що спадало на думку, 27 зв'язали написане з темою, але були далекі від основної думки. Лише 11 учнів почали роботу над темою, визначивши основну думку; 6 із них працювало над планом.

Наступні 20 хв. учні напружено працювали. 15-м з них була надана допомога, після чого вони теж почали викладати свої думки. Але навіть після консультації вчителя вони не відмежовували головні й другорядні тези, тому їхні міркування були доволі сумбурними. 16 учнів через 20 хв. майже закінчували роботу над своїми творами, які на той час були такими ж

безсистемними, як і на першому етапі. Решта продовжувала працювати. Крім шести учнів, які працювали за планом, ніхто не контролював наявність зв'язку між частинами твору.

Третій етап (10 хв.) краще було б присвятити доопрацюванню, і лише 3 учні займалися саме цим. Починаючи з 35 хвилини деякі учні почали здавати свої роботи і протягом 5-ти хвилин здали роботи 52 учні. Майже всі вони були переконані, що все виконано як слід. 13 робіт було подано за 1 хвилину до дзвінка. Всі роботи були перевірені авторами до здачі. Під перевіркою учні розуміли одноразове прочитання твору. 9-ти учням не вистачило часу і вони закінчували роботу протягом 10-15 хвилин після дзвінка.

Аналіз поетапного виконання творчих робіт показав, що учні у більшості не усвідомлюють, які умови необхідні для успішного виконання запропонованого завдання, **не володіють методикою “розгортання” теми, не структурують процес роботи, не завжди зіставляють основну думку з другорядною, не володіють навичками самоперевірки твору.**

Опитування за анкетами дозволило зробити висновки про те, наскільки усвідомлюють важливість володіння технологією діяльності самі учні. Їм були запропоновані такі запитання:

1. З чого ви розпочали роботу над твором? Підкресли правильну відповідь:
 - а) визначив головне, що треба розкрити в темі;
 - б) склав план твору;
 - в) почав писати текст;
 - г) інший варіант відповіді.
2. Як саме ви визначили, про що треба писати, як осмислювали тему:
 - а) прочитав тему і почав пригадувати факти, пов'язані з нею;
 - б) визначив ключові (основні) слова теми;
 - в) встановив зв'язки між цією темою та іншими;
 - г) інший варіант відповіді.
3. Як ви працювали з чернеткою твору:
 - а) прочитав один раз або більше і виправив помилки;

- б) не перечитував чернетку, бо не встиг;
 - в) не перечитував чернетку, бо не бачу необхідності в цьому;
 - г) інший варіант відповіді.
4. На чому ви фіксували увагу, перевіряючи твір:
- а) на орфографії та пунктуації;
 - б) на змісті твору;
 - в) на всьому в цілому;
 - г) інша відповідь.

Більшість учнів (43), починаючи писати твір, намагалися визначити головне і те, що потрібне для розкриття теми. Але з цих учнів лише 14 написали гарні твори й отримали високі оцінки. Решта, очевидно, не зуміла визначити головну думку твору. На друге питання анкети вони обрали відповіді а та в, і це дещо пояснює. Очевидно, факти, які їм пригадалися, не завжди відповідали сутності теми, а зв'язки між запропонованою темою та іншими іноді були штучними.

План до твору складала лише 9 учнів, і їхні твори відзначалися логічністю. Відповідаючи на 2-ге питання анкети, ці учні теж обрали пункт а та в. Можливо, й не всі факти були доречними, а зв'язки очевидними, але твори відзначалися логічною послідовністю викладення думок. 4 з 9-ти отримали найвищу оцінку, інші високу.

Відповіді на третє й четверте запитання показали, наскільки раціонально була організована самоперевірка. 5 учнів з 70 чернетку не перевіряли, бо не бачили в цьому необхідності. 65 учнів прочитали чернетку 1-2 рази. Перевіряючи твір, більшість учнів не фіксували уваги на якихось аспектах, а перевіряли все в цілому. Лише 3 учні, відповідаючи на четверте запитання обрали пункт Г: вони перевіряли декілька разів, фіксуючи увагу спочатку на змісті твору, його логічності, потім на орфографії, а читаючи втретє, - на пунктуації.

Аналіз відповідей на питання анкети свідчить, що під час розробки технології формування організованості слід звернути увагу на оволодіння навичками самоперевірки.

Для виявлення рівня організованості учнів у пізнавальній діяльності проблемно-пошукового типу їм було запропоновано два типи завдань. Одне з яких вони мали виконати в класі. Це було проблемне питання, відповідь на яке відшукувалася безпосередньо на уроці. Координуючи шляхи пошуку, вчитель мав право втручатися порадами лише в разі ускладнень, коли учні самі не могли впоратися з завданням. У процесі пошуку зверталася увага, по-перше, на те, наскільки швидко і вправно учні змодельюють напрям пошуку, по-друге, на те, як вони упорядковують зміст відповіді. Другий тип завдання був дещо ускладненим, але учні мали його виконувати вдома. Це були питання проблемного характеру, відповіді на які вимагали самостійного опрацювання окремих тем.

Аналіз якості розв'язання проблемних завдань дозволив зробити висновок, що більшість учнів не володіє вміннями та навичками оптимальної організації своєї проблемно-пошукової діяльності. Корекції потребують уміння та навички навіть тих учнів, які під час виконання інших завдань показали високий ступінь організованості в навчально-пізнавальній діяльності. **Найбільш складним виявилось для учнів швидко змодельювати напрям розв'язання завдання і етапи руху до поставленої мети. Відповіді, що готувалися вдома, в цілому були задовільними, але багатьом з них бракувало системності доказів, а часто й повноти аргументації.**

Аналіз якості виконання всіх завдань в цілому та ознайомлення з відповідями на запитання анкети дозволили зробити висновок, що більшість старшокласників не володіє навичками оптимальної організації своєї навчально-пізнавальної діяльності. За рівнем організованості учнів можна поділити на 5 груп. До першої можна віднести учнів, які майже не володіють навичками навчально-пізнавальної діяльності жодного типу. Вони не можуть

організувати рецептивно-осмислювальну діяльність у процесі аудіювання, тому погано сприймають інформацію на слух і так же недосконало її відтворюють. Ці учні виглядають безпорадними і в роботі з інформативним текстом: вони читають його (деякі навіть більше, ніж один раз), але не можуть відтворити з достатнім ступенем повноти. Так же невпевнено вони почуваються і в інформативному просторі, виявляючи невміння віднайти потрібну інформацію і відібрати головне. Учні цієї групи не бачать шляхів використання теоретичної інформації під час виконання практичних завдань, хоча й розуміють її зміст у цілому. Власне творчі завдання учні цієї групи виконують тільки за зразками, тому їхня робота не може вважатися творчою, хоча елемент творчості у ній наявний. Проблемно-пошукова діяльність виявилася їм взагалі не під силу. Назвемо цей рівень організованості **низьким із прогалинами в усіх видах навчально-пізнавальної діяльності.**

До другої групи віднесемо учнів, які більшою чи меншою мірою вміють організувати діяльність рецептивно-осмислювального типу, але безпорадні в інформативному просторі, не вміють самостійно опрацьовувати джерела інформації. Діяльність проблемно-пошукового типу їм не під силу. Із творчими завданнями вони можуть впоратися тільки за допомоги вчителя. Представлений рівень можна назвати **низьким із прогалинами у творчих та проблемно-пошукових видах роботи.**

Третя група об'єднує учнів, які не вдаються до спеціальних засобів раціональної організації рецептивно-осмислювальної діяльності, більш того, вони не вважають це за потрібне. Але результати їхньої рецептивно-осмислювальної роботи є цілком прийнятними, що свідчить або ж про наявність внутрішніх компонентів методів навчання, які сформувалися "стихійно", або ж про гарну пам'ять та мовленнєві якості. Ці учні не дуже добре орієнтуються в пошуках джерел інформації, але за наявності таких джерел вони без напруження працюють з ними: вдало добирають потрібні фрагменти, вміють їх поєднати й осмислити. Власне творчу роботу ці учні виконують без допомоги вчителя, але їхні твори не відзначаються

оригінальністю. Із завданнями проблемно-пошукового типу учні цієї групи можуть впоратися лише за умови допомоги вчителя. Труднощі пов'язані з необхідністю прогнозувати діяльність, самостійно ставити проблеми, підпорядковані основній, моделювати процес пошуку. Цей рівень можна назвати **середнім із прогалинами організованості проблемно-пошукової та творчої діяльності**.

Четверту групу складають учні, які виявляють достатній рівень організованості у проблемно-пошуковій діяльності. Вони віддають перевагу саме таким типам діяльності, отримують задоволення і від процесу пошуку, і від його результату. Рецептивно-осмислювальні завдання здаються їм нудними, нецікавими. Якість відтворення інформації цілком залежить від їхньої пам'яті та мовленнєвих навичок. Із джерелами інформації ці учні не дуже люблять працювати, але в разі необхідності потрібну інформацію віднаходять досить швидко. Власне творчі завдання їм до вподоби, і їхні твори більшою чи меншою мірою є оригінальними. Назвемо умовно цей рівень організованості **середнім із прогалинами рецептивно-осмислювальної діяльності**.

До п'ятої групи можна віднести учнів, які цілком вправно виконують завдання всіх типів. Але слід відзначити, що абсолютної організованості у всіх видах діяльності не виявив жоден учень навіть цієї групи. Можна констатувати лише рівень, який є вищим, ніж у попередніх групах. Назвемо його **високим з окремими прогалинами організованості**.

Виділяючи п'ять представлених груп, зазначимо, що вони розмежовуються одна від однієї не зовсім чітко. У кожній групі виявляються учні з більшим чи меншим рівнем організованості в тому чи іншому типі діяльності. Але окремими індивідуальними особливостями можна знехтувати для узагальнення і виділення основних груп як об'єктів для спостережень за динамікою формування організованості у навчально-пізнавальній діяльності.

Аналіз результатів констатуючого експерименту дозволив виявити недоліки організованості у навчально-пізнавальній діяльності, які є

надпредметними, і недоліки, що стосуються специфіки конкретних навчальних дисциплін. До перших належать такі:

- відсутність умінь та навичок організації рецептивно-осмислювальної діяльності в умовах сприйняття інформації на слух та опрацювання друкованих джерел;
- невміння орієнтуватися в джерелах інформації;
- невміння відмежовувати відому інформацію від нової;
- невміння актуалізувати теоретичні знання під час розв'язання практичних завдань;
- невміння розмежовувати головне й другорядне;
- недостатність умінь структурувати відповідь належним чином;
- невміння моделювати діяльність проблемно-пошукового типу;
- невміння виділити основну проблему та низку підпорядкованих їй;
- відсутність прогностичних умінь;
- недостатньо розвинена логічність мислення та недостатнє володіння логічними операціями;
- недостатній розвиток навичок самоконтролю та самокорекції.

До специфічних належать недоліки, виявлені в роботі проблемно-пошукового типу. Вони пов'язані з когнітивною базою відповідних дисциплін.

Аналізуючи результати експерименту, слід назвати погрішності, якими ми дозволяємо собі знехтувати. Перш за все це огріх, зумовлений особливостями індивідуальних психічних особливостей учнів - пам'яті, типу темпераменту, уваги тощо. Його можна ігнорувати з огляду на те, що вказані особливості залишаються на всіх етапах експерименту. Другий огріх зумовлений тим, що система дій учнів у процесі виконання будь-якого типу завдання тією чи іншою мірою залежить від випадкових чинників: самопочуття, настрою, ставлення до нових умов та нових завдань тощо. Перші два чинники певною мірою виявляються на всіх етапах експерименту, тому ними можна знехтувати. Третій чинник можна нейтралізувати повтором

відповідних завдань на новому матеріалі під час проведення констатуючого експерименту. У зв'язку з цим результати констатуючого експерименту аналізувалися на основі трьох спроб. У тексті дисертації подано опис першої з них. А результати двох інших підтвердили, що опис є коректним, бо відхилення від отриманих у першій спробі не перевищувало 1%-2%.

Слід підкреслити також, що за результатами констатуючого експерименту рівень організованості учнів 9-х і 10-х класів ліцею, а також класів ліцею і загальноосвітніх шкіл практично не відрізняється.

2.3. Структурно-функціональна модель формування організованості ліцеїстів у навчально-пізнавальній діяльності

В основу педагогічної технології формування організованості старшокласників академічного ліцею у навчально-пізнавальній діяльності покладена робота із удосконалення когнітивних, регуляторних та особистісно-смыслових складових позицій суб'єкта навчання. Це зумовило відбір принципів, змісту й методів роботи з учнями.

Загальнодидактичні принципи навчання глибоко і всебічно проаналізовано в науковій літературі [27; 36; 56; 61; 97; 106; 143; 155; 185], тому немає потреби зайвий раз звертатися до їхнього аналізу ще раз. З огляду на концептуальні засади технології, що пропонується, схарактеризуємо часткові принципи, що є суттєвими для досягнення поставленої мети. Це перш за все принципи комплексності й системності.

Принцип комплексності означає, що в роботі слід ураховувати комплекс об'єктивних та суб'єктивних чинників, котрі впливають на формування організованості у навчально-пізнавальній діяльності. Цей принцип реалізується водночас у декількох аспектах: діяльнісному, змістовому і особистісному. Стосовно діяльнісного аспекту це означає, що

організованість має формуватися не почергово у різних типах діяльності, а в їх комплексі. Необхідність такого підходу зумовлена тим, що в процесі навчання учні не обмежуються одним із видів діяльності, - всі вони є взаємопов'язаними, перетинаються, чергуються залежно від поставлених навчальних завдань. Послідовне формування навичок спочатку одного типу діяльності, потім іншого суперечило б реальній практиці, в якій різні типи діяльності завжди переплітаються.

Урахування принципу комплексності в особистісному аспекті зобов'язує зважувати на комплекс чинників, що характеризують суб'єкта навчання: вік, мотивацію, рівень пізнавальної активності, рівень сформованості організованості до початку роботи, індивідуальні особливості.

У зв'язку зі змістовим аспектом принцип комплексності зумовлює необхідність роботи із формування організованості у навчально-пізнавальній діяльності у процесі вивчення всього комплексу навчальних дисциплін і усіх тем.

Принцип системності передбачає, що всі етапи та ланки роботи із формування організованості в навчально-пізнавальній діяльності мають бути взаємопов'язаними і взаємообумовленими. Статус цього принципу як одного з основних у педагогічній технології пояснюється тим, що якість організованості за своєю сутністю базується на системності: організованість в онтогенезі рівною мірою є системозумовленою і системозумовлювальною, системопохідною і системотвірною.

Окрім названих двох, чільне місце в педагогічній технології, що пропонується, посідає принцип діяльнісного підходу. Це означає, що робота із формування організованості передбачає активну діяльність суб'єктів навчання. Центр ваги в ній переноситься на учня, його активну позицію: не учитель навчає учня, як стати організованим у навчально-пізнавальній діяльності, що його очікує в майбутньому, а учень навчається організованості в процесі діяльності, яку виконує сьогодні.

Під час організації змісту роботи із формування названої якості враховувалися такі складові: модель навчально-пізнавальної діяльності (узагальнена й конкретна); види завдань, адекватні відповідній моделі; перелік знань, умінь та навичок, необхідних для формування організованості в навчально-пізнавальній діяльності.

Під моделлю навчально-пізнавальної діяльності розуміється структура, що відбиває послідовність дій учня, спрямованих на вирішення навчального завдання. Будемо розрізняти узагальнену модель і конкретизовану. Узагальнена модель відбиває послідовність дій у будь-якому типі діяльності під час вирішення будь-якого навчального завдання. Конкретизована модель відтворює послідовність дій, пов'язаних з конкретним типом діяльності та навчальним завданням. Узагальнена модель навчально-пізнавальної діяльності складається з таких елементів:

- сприйняття й осмислення навчального завдання;
- вибір методів роботи, адекватних завданням;
- вирішення завдання;
- самоконтроль і самодіагностика;
- самокорекція;
- оформлення результатів.

Конкретизовані моделі відрізняються від узагальненої, починаючи з другого етапу, - вони залежать від конкретного предмета.

Модель, що пропонується в дисертаційному дослідженні, містить три основні форми роботи з учнями: урок, факультативні заняття, індивідуальні консультації з метою корекції вмінь та навичок.

На уроці формування організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності вчителем має розглядатися як з найважливіша дидактична мета. Саме урок дає можливість контролю за процесом формування аналізованої якості: вчитель має змогу простежити за процесом роботи учнів, виявити прогалини й усунути їх. Різні етапи уроку, використання вчителем різноманітних методів роботи сприяють формуванню організованості

практично у всіх типах діяльності учня. Суттєвого значення набувають завдання, що даються для виконання вдома. Робота учня вдома недоступна для спостереження, але її результати можуть виявити недоліки самого процесу.

І все ж урок не може розглядатися як єдина площина дій із формування організованості учнів. Як би серйозно не ставився вчитель до цього завдання, він не може нехтувати навчальною метою уроку - створити ту чи іншу систему уявлень когнітивного плану, пов'язаних із відповідною програмою. Формуванням організованості учнів учитель-предметник займається принагідно, у процесі вивчення теоретичного матеріалу та виконання практичних завдань. Унаслідок цього в учнів немає системи уявлень про можливості оптимальної організації власної навчально-пізнавальної діяльності та відсутні умови для отримання необхідних знань у цій сфері, формування вмінь та навичок, а тим паче для автоматизації навичок. Якості, що характеризують організованість учнів, формуються почасти стихійно, а вибір для становлення внутрішніх компонентів методів роботи є обмеженим. Це зумовлює необхідність створення таких умов, за яких учень матиме можливість отримати систему знань про правильну організацію навчально-пізнавальної діяльності, сформувані свої власні методи роботи, обравши їх із запропонованих і зіставивши зі своїми бажаннями й досвідом, автоматизувати навички, які забезпечують організованість у навчально-пізнавальній діяльності. Схарактеризовані умови можуть бути створені на заняттях факультативу із організації навчально-пізнавальної діяльності. Факультатив забезпечить формування надпредметних умінь та навичок, які належать до регулювальної складової позиції суб'єкта навчання, а урок конкретизує ці навички, забезпечивши формування когнітивної складової і вдосконалення регулювальної.

Звертаючись до питання про ще одну форму роботи, згадану вище, - індивідуальні консультації, - підкреслимо їхню особливість. Мета консультацій - не надати допомогу тим, хто щось не зрозумів чи відстає від

інших, а допомогти учню вдосконалити свої внутрішні компоненти методів навчання. Обговорюючи разом із учнем напрями удосконалення навчально-пізнавальної діяльності, вчитель урахує і індивідуальні особливості учня, і специфіку відповідної теми, і специфіку умов навчання.

Педагогічна модель формування організованості старшокласників академічного ліцею, що пропонується в дисертаційній роботі, базується на концепції гнучкого керування навчальною діяльністю учнів. Учитель, запроваджуючи різноманітні прийоми та методи роботи, тільки пропонує їх учневі для вибору, не нав'язуючи жодного, а ще краще - системою завдань спонукає учнів до діяльності, в процесі якої вони шукають і знаходять раціональні способи роботи. Висновки вчителя про напрями корекції способів роботи учня не подаються як істина в останній інстанції, а обговорюються з учнем. Це спонукає до створення такої форми фіксації спостережень учителя, яка б не обтяжувала його і дозволила б швидко реагувати на зміни, що відбуваються у розвитку організованості учнів. З іншого боку, нагальним стає і питання про самоаналіз учнем зрушень у рівні своєї організованості. Для створення схем контролю та самоаналізу необхідно мати перелік знань, умінь та навичок, якими повинні володіти учні.

Відштовхуючись від критеріїв визначення рівня організованості учнів у кожному з типів діяльності, викладених у попередньому розділі, а також урахувавши шкали самоаналізу навчальної діяльності школяра, представлені в педагогічній науковій літературі [149; 205], подамо перелік надпредметних знань, умінь та навичок, якими мають оволодіти учні після завершення формуючого експерименту, але вже не стосовно окремих типів діяльності, а стосовно складових позиції суб'єкта навчання. Будемо виходити з того, що когнітивній складовій відповідають гностичні, прогностичні та конструктивні вміння, регулювальній складовій - проектувальні та вміння самоорганізації, а особистісно-смісловій складовій - комунікативні вміння. До гностичних умінь відносимо такі, котрі мають використовуватися під час

роботи з інформацією, що сприймається на слух або у процесі читання. Проектувальні вміння необхідні під час визначення етапів діяльності, методів, якими слід скористатися в роботі, термінів виконання завдань тощо. Вміння самоорганізації застосовується для створення зовнішніх умов навчально-пізнавальної діяльності (власної картотеки, робочого місця тощо), а також для правильної організації своєї діяльності в часі (послідовності виконання завдань, визначення терміну тощо). До конструкторських умінь відносимо ті, котрі пов'язані з самостійним конструюванням, самостійною творчою роботою в навчально-пізнавальній діяльності. Комунікативні вміння використовуються у ситуаціях, коли суб'єкт навчання має реалізувати себе як особистість у спілкуванні з іншими.

Учні повинні знати:

- 1) що означає поняття *організованість у навчально-пізнавальній діяльності*;
- 2) як сформулювати в собі зазначену якість.

Перелік умінь:

Гностичні вміння учнів

1. Виділяти в тексті, що сприймається на слух чи під час власного читання, відому інформацію і нову; головну і менш суттєву та другорядну.
2. Установлювати зв'язки між явищами, що сприймають, і відображати ці зв'язки в схемах, таблицях, графіках тощо.
3. Виділяти в проблемі, яку треба розв'язати, головне завдання і підпорядковані йому.
4. Виконувати аналіз, синтез, узагальнення, класифікацію, необхідні для вирішення поставленого завдання.
5. Співвідносити теоретичні положення з практичними завданнями.
6. Користуватися бібліографічною літературою, довідниками та інформаційним простором Інтернету.

7. Правильно опрацьовувати літературні джерела.
8. Формулювати основоположну гіпотезу розв'язання навчального завдання і допоміжні (поетапні).
9. Прогнозувати можливий результат та оцінювати його вірогідність.

Проектувальні вміння

1. Визначати, які методи роботи забезпечують вирішення основного і підпорядкованих йому завдань.
2. Проектувати свою діяльність, складаючи план та визначаючи термін виконання етапів.

Уміння самоорганізації

1. Правильно організовувати свою навчально-пізнавальну діяльність будь-якого типу (контролювати витрати часу, обирати оптимальну послідовність дій).
2. Створювати зовнішні умови для навчально-пізнавальної діяльності (робоче місце, засоби діяльності, контроль часу).

Конструктивні вміння

1. Формулювати гіпотезу під час самостійного розв'язання навчальної проблеми.
2. Конспектувати різними способами (докладно, стисло, своїми словами, з цитуванням тощо).
3. Складати анотацію наукової роботи.
4. Складати план свого виступу чи відповіді.
5. Складати тези виступу.
6. Готувати доповідь, реферат чи виступ із постановкою проблеми.
7. Обґрунтовувати правильність обраної логіки чи системи викладання матеріалу.

8. Обґрунтовувати правильність своєї позиції з того чи іншого полемічного питання.
9. Самостійно створювати схеми, таблиці, рисунки, що ілюструють відповідні положення .
- 10.Робити висновки та узагальнення із своєї чи чужої роботи.
- 11.Самостійно ставити проблему для подальшої роботи.

Комунікативні вміння

1. Аналізувати й оцінювати будь-яку інформацію, викладену в усній чи писемній формі.
2. Висловлювати власне ставлення з будь-якого питання.
3. Аргументувати свої судження.
4. Виступати з підготовленими повідомленнями або експромтом.
5. Формулювати запитання до тексту, сприйнятого на слух чи під час читання.

Стратегічне завдання, що ставилося під час проведення формуючого експерименту у зв'язку з рецептивно-осмислювальною діяльністю, - сформувати навички, необхідні для швидкого сприйняття інформації на слух, її осмислення та відтворення. Тактика виконання цього завдання вимагала застосування видів роботи, які б сприяли швидкому розмежуванню відомого й невідомого, суттєвого й несуттєвого, встановленню причинно-наслідкових зв'язків, формулюванню основної думки. Для досягнення поставленої мети було використано такі види роботи, як цілеспрямований відбір інформації із прослуханого фрагменту, її компресування, співвіднесення ознак явища та причин, що його породжує, а також наслідків, до яких воно призводить. Для спонукання названих видів роботи учитель перед читанням лекції ставив учням відповідні завдання, як-то:

- прослухайте інформацію і сформулюйте тільки суттєві положення.
- прослухайте інформацію і сформулюйте основну думку.

- прослухайте інформацію і сформулюйте, що вам було відоме й раніше, а що є новим.
- прослухайте інформацію і відтворіть події у причинно-наслідковому зв'язку.

На початку роботи впоратися з цими завданнями могли не всі учні, а лише ті, які мали достатній рівень організованості. Значних труднощів не викликало лише завдання розмежувати відому інформацію й нову - тут проблема була в тому, щоб робити це якомога швидше. Крім цього, усні й письмові відповіді на запитання показали, що нова інформація швидко забувається. З метою її фіксації в пам'яті учням було запропоновано висловити своє судження. Це завдання викликало певні труднощі, бо учні часто не могли зорієнтуватися, що саме має складати зміст цього судження. Учитель звернув увагу на зв'язок змісту судження зі змістом інформації і відтворив цей зв'язок у таких запитаннях:

- На що орієнтує нова інформація? (на правопис, осмислення характеру героя, розширення уявлень про щось тощо)
- Які зв'язки можна встановити між новою інформацією і відомою?
- На які питання дає відповідь нова інформація?
- Що сумнівного в новій інформації?
- Яке моє ставлення до цієї інформації?
- У вирішенні яких питань можна застосувати нову інформацію?

Висловлення свого судження спонукає розглянути інформацію в новому аспекті, а це сприяє її запам'ятовуванню. Крім цього, формулювання судження відбувається завдяки діяльності двох типів - раціональної і емоційної, а те, що сприймається не тільки раціонально, а й емоційно, запам'ятовується краще.

Завдання, пов'язані з відмежуванням суттєвої інформації, основної думки, виявилися для учнів складнішими. Допомога вчителя сприяла досягненню певних результатів на конкретних уроках, але зрушень у відповідях учнів не було. Це свідчило про те, що учні не володіють

логічними прийомами, які забезпечують швидке визначення нової чи суттєвої інформації або основної думки. Для корекції умінь були запропоновані деякі прийоми, і перш за все прийом компресії інформації. Його сутність полягає в тому, щоб із мовленнєвого потоку виділити предикативні основи речень, у яких представлена суттєва інформація, а за необхідності внести додаткові уточнення. Вперше цей прийом був застосований на уроці української літератури в колективній роботі. Учителем була подана така інформація:

Вірші циклу, написані в 1893 -1894 рр., передають найсокровенніші переживання Лесі Українки. Вона намагалася не виносити на суд людський фізичні болі, проте бували й винятки, свідченням чому є поезія "Горить моє серце, його запалила..."

Попередні два вірші - "Нічка тиха і темна була", "Не співайте мені сеї пісні" - передавали журливий настрій героїні, яка усвідомлювала неможливість повноти людського щастя. Тому й викликає журбу спалах далекої зірничі, тому й пісня про щастя розбуджує жаль. Природно, що "гарячая іскра палкого жалю", яка запалила серце дівчини, визначає тональність третього твору. Важкий душевний стан героїні переданий і її запитаннями до самої себе (Чому ж я не плачу? Рясними сльозами чому ж я страшного вогню не заллю?), і ще емоційнішою відповіддю на них: "Душа моя плаче, душа моя рветься..."

Метафоризація почуттів людини, їх гіперболізація - характерні особливості твору. Розкриваючи внутрішній світ дівчини, Леся Українка постійно вдається до прийому контрастних паралелізмів, людських почуттів та буяння весняної природи.

У скомпресованому вигляді ця інформація була записана так:

Вірші 1893 - 1894 рр. - переживання Лесі Українки.

"Нічка тиха і темна була", "Не співайте мені сеї пісні" - журливий настрій героїні.

Засоби: емоційні запитання до себе; метафора, гіпербола, контрастний паралелізм (почуття людини - природа).

Охарактеризований прийом застосовувався протягом одного семестру і дав позитивні результати. У кінці семестру більшість учнів автоматизувала навичку компресії інформації та розмежування відомого й нового. Постала необхідність перевірити, чи став згаданий прийом одним із внутрішніх компонентів методів роботи учнів. З цією метою учням був прочитаний фрагмент лекції, а потім поставлене запитання, відповідь на яке передбачала звернення до прослуханої інформації. Інакше кажучи, завдання сформулювати нові чи суттєві положення не давалося, але для відповіді на поставлене вчителем запитання це необхідно було зробити.

Аналіз відповідей показав, що прийом розмежування відомого й нового та компресії інформації став внутрішнім компонентом методів роботи більшості учнів (70%), але не всіх. 30% учнів компресували інформацію, не розмежовуючи відоме й нове: відповідаючи на запитання, вони переказали все, що почули.

Більш складною виявилася робота із формування вміння розмежовувати суттєву й несуттєву інформацію. Перша спроба сформулювати суттєві положення щойно прослуханого фрагменту інформації виявилася невдалою для 80% учнів. У цьому завданні припускалися таких помилок: поряд з суттєвими наводилися несуттєві положення (45%); не всі суттєві положення формулювалися (40%); формулювалися всі нові положення, незалежно від того, чи були вони суттєвими (15%). Наведені результати свідчили про необхідність роботи у відповідному напрямі, яка була проведена так.

Спочатку учні за допомогою тлумачного словника дали визначення поняття "суттєвий" - "такий, який становить суть чогось, дуже важливий, необхідний" [187]. Далі була встановлена залежність між типом інформації і типом суттєвих ознак. Ця залежність представлена в таблиці 2.3.

Протягом семестру багаторазово перед лекцією вчителем ставилося завдання сформулювати суттєві положення. Для більш глибокого осмислення згаданого поняття учні мали пояснити, чому відповідне положення є суттєвим, тобто як пов'язані типи суттєвих ознак з типом інформації.

Таблиця 2.3.

Взаємообумовленість суттєвих ознак тексту з типом інформації

Тип інформації	Типи суттєвих ознак
Сукупність фактів, подій	Факти, події, які є важливими для когось або чогось
Характеристика події, явища, особи	Риса, ознака, яка є важливою для відповідного об'єкта
Опис	Найголовніші ознаки об'єкта, що описується (розмір, форма, колір, функція тощо)
Розповідь	Найголовніші події
Міркування	Основна думка щодо теми міркування та аргументи, які її підтверджують
Переконання	Теза переконання (у чому переконують); аргументи, котрі підтверджують істинність тези
Розв'язання проблеми	Сутність проблеми; напрями розв'язання; способи розв'язання

Контрольно-діагностичне завдання було поставлене не перед лекцією, а після того, як один із її фрагментів був прочитаний. Відповіді засвідчили, що учні в цілому стали точніше розмежовувати суттєву й несуттєву інформацію - завдання виконало тепер уже 34% учнів. Слід зазначити, що найбільш складним виявилось для учнів розмежування суттєвого й несуттєвого під час сприйняття інформації, яка являла собою характеристику явища, події чи людини або міркування. Був очевидним той факт, що успішно впоратися із завданням учням заважає відсутність навички фіксації уваги на суттєвих ознаках. Оскільки цей вид роботи легше виконувати на

матеріалі письмових текстів, було прийнято рішення в усній роботі дещо змінити умови постановки завдання, зосередивши основну увагу на поясненні причин, що зумовлюють важливість тієї чи іншої інформації, а паралельно вести роботу із розмежування суттєвої і несуттєвої інформації на матеріалі письмових текстів. На цьому етапі учням після прослуховування лекції пропонувався певний перелік положень і ставилося завдання назвати, які з них є суттєвими, пояснивши, чому вони так вважають. Наприклад, учні прослухали інформацію на матеріалі вправи 297 [199: 141]. Дехто з них не міг пояснити, чому те чи інше положення є суттєвим або ні. Цим учням давалися картки, на яких було зазначено низку причин, що могли б зумовити важливість одного з положень. Учень мав вибрати найбільш логічне пояснення. Наприклад, пропонувалися такі причини, що пояснювали важливість положення "Щоб переконати людей, треба неодмінно викласти докази у формі фактів або свідчень":

1. Це положення є суттєвим для даного тексту, бо люди мало вірять одне одному.
2. Це положення є суттєвим для даного тексту, бо воно подане на початку вправи.
3. Це положення є суттєвим для даного тексту, бо факти переконують навіть суд.
4. Це положення є суттєвим для даного тексту, бо ми не вміємо переконувати.
5. Це положення є суттєвим для даного тексту, бо в ньому висловлене головне, що має бути у промові-переконанні, а саме цій темі присвячено текст.

У процесі пояснення виявлялися чинники, які впливають на кваліфікацію положення як суттєвого чи несуттєвого: тип тексту, основна думка тексту в цілому та окремих його фрагментів.

Розмежування суттєвої й несуттєвої інформації виявилось тісно взаємопов'язаним із умінням формулювати основну думку тексту, що

сприймається на слух. Робота над опрацюванням названого вміння проводилася у двох напрямках, які схематично можна відтворити так:

1. Основна думка тексту в цілому (суперзавдання автора) - основні думки окремих фрагментів (поетапні завдання).
2. Основні думки окремих фрагментів (поетапні завдання автора) - основна думка тексту в цілому (суперзавдання).

Перша схема демонструє рух від загального до конкретного, друга - від конкретного до загального. На заняттях відпрацьовувалися навички роботи за обома схемами. Наприклад, після того, як учитель розповів учням про промову-переконання, була визначена основна думка повідомлення: *Треба знати правила підготовки промови-переконання*. Потім були з'ясовані основні думки окремих фрагментів: *1. У промові-переконанні мають бути факти і свідчення. 2. Одним із аргументів може бути посилання на авторитет. 3. Головне правило переконання: "Поступись опонентові усім, чим можна поступитися, і не стверджуй нічого такого, чого не можеш довести". 4. Слід пам'ятати про психологічний аспект дискусії*.

Спостереження за роботою старшокласників виявили, що виконання завдання за першою схемою є для них складнішим. Точно сформулювати основну думку лекції виявилось під силу лише 6% учням. Решта або ж зовсім не впоралися з завданням (68%), або виконала його невдало (26%), сформулювавши основну думку останнього фрагменту, або всього тексту, але неточно.

Робота за другою схемою виявилася більш плідною - завдання в цілому виконали всі учні. Але у формулюванні основної думки все ж були неточності й помилки, причому на останньому етапі. Це зумовило необхідність зміни умов виконання завдання. Вчитель пропонував декілька формулювань основної думки лекції, а учні мали визначити, яке з них є точним. Потім аналізувалися причини, які зумовили невідповідність решти формулювань.

Значний інтерес викликала в учнів робота за обома схемами на одному й тому самому занятті. Спочатку крок за кроком вони рухалися за індуктивною схемою, визначаючи основну думку кожного з фрагментів. Потім було дано завдання визначити основну думку лекції в цілому та ті, які її обґрунтовують. Цікаво, що більшість учнів не здогадалася, що підпорядковані пункти основній думки уже записані - вони старанно визначали поетапні завдання, причому етапи визначали самостійно, не вдаючись до фрагментів, поданих учителем (до речі, їхні етапи об'єднували по кілька фрагментів, виділених учителем). Після того, як один із учнів помітив можливість звернення до записаних тез, це зробили всі.

Робота під час формуючого експерименту показала, що учням важко сформулювати суперзавдання лекції в цілому, а поетапні завдання вони сприймають не в повному обсязі. Найбільш успішні відповіді спостерігалися лише в тому разі, коли вчитель не тільки ставив завдання, а й підводив учнів до правильної відповіді: зупинявся після викладення смислового фрагменту, ставив запитання, а ще краще - сам формулював окремі основні положення. Але така робота суперечила завданням експерименту, зорієнтованого на формування організованості, самостійності суб'єкта навчання. Постала необхідність озброїти учнів такими методами роботи, які б забезпечували фіксацію головного під час слухання лекції. З цією метою була розроблена і запропонована старшокласникам система фіксації основних сигналів та використання опорних позначок.

Під суттєвим сигналом розуміється слово або словосполучення, яке передає інформацію про суттєву ознаку певного явища. Якщо такі слова чи словосполучення фіксувати в записах, а на полях робити опорні позначки, що вказують на той чи інший сигнал, то з'явиться можливість під час опрацювання матеріалу основну думку сформулювати швидше й точніше. Суттєві сигнали виділяються залежно від типу тексту і включають суттєву ознаку і зв'язок, який існує між нею та іншими ознаками. На уроках учні під керівництвом учителя розробили схеми фіксації суттєвих сигналів для

текстів різних типів. Ці схеми містили назву типу інформації, яку мають прослухати учні, та тип інформації, яку слід "спіймати" під час слухання. Тип інформації учні визначали за формулюванням теми уроку, і це не викликало жодних ускладнень. Наприклад, записавши тему "Творчий шлях М.Коцюбинського", учні відразу визначили, що їхній увазі буде представлено текст, який представляє сукупність фактів. А тема "Літературний рух початку ХХ ст." Передбачала інформацію, яка є характеристикою явища. Схеми фіксації суттєвих сигналів мали такий вигляд:

1. Текст, що представляє сукупність фактів, подій тощо: причина - подія, факт - наслідок. Ця схема опрацьовувалася на матеріалі розповіді вчителя про відомого мандрівника Тура Хейєрдала.
2. Текст, що містить характеристику подій чи явища: обґрунтування (доведення, що явище є) - причина - наслідок.
3. Опис: ознака об'єкта, який описується, - зв'язок із основними подіями.
4. Розповідь: подія - причина наслідок
5. Міркування чи переконання: теза - доказ 1 - доказ 2 - доказ N - висновок.

Під час роботи за представленою системою учням надавалася можливість після закінчення лекції опрацювати записи, сформулювати поетапні завдання та основне. Спостереження за відповідями учнів показало, що фіксація суттєвих сигналів значно полегшує роботу учнів: основну думку вони формулюють точніше, встановлюють логічні зв'язки між основними думками фрагментів та лекції в цілому.

Перша контрольно-діагностична точка мала показати, по-перше, наскільки ефективною виявилася робота за схарактеризованою системою, по-друге, виявити прогалини організованості в рецептивно-осмислювальній діяльності для подальшої корекції, по-третє, визначити, якою мірою

запропоновані методи стали внутрішніми компонентами методів роботи суб'єктів навчання.

Відповідь на перше питання, на жаль, була не такою, як на неї очікували: в уміннях відбулися незначні зміни, кількісні показники стали дещо кращими, але якісні (типи помилок, прогалини організованості) майже не змінилися. Анкетування учнів щодо типу ведення записів показало, що ті прийоми, які так ретельно опрацьовувалися на уроках, майже не використовуються учнями - вони залюбки компресують інформацію, і тільки. На запитання, чому учні не вдаються до способів роботи, над якими працювали на уроках, 11% відповіли, що записи з позначками розмежуванням суттєвого й несуттєвого, вести не встигають, а 82% - не вважають за потрібне. Постала нагальна необхідність звернути увагу на мотиваційний компонент цієї роботи: учні повинні були переконатися у важливості ведення відповідних записів, корисності, зручності. Підкреслимо, що не вчитель мав переконувати учнів у чомусь, а самі учні мали пересвідчитися, що система роботи, яка їм пропонується, є раціональною. З цією метою на початку 2-го семестру учням було запропоновано самоексперимент "Пізнай себе".

Мета, яку поставив кожен із учнів, починаючи самоексперимент, - перевірити, у який спосіб роботи він швидше і краще зможе осмислити інформацію, що буде подаватися на слух. Клас було розділено на дві групи, які по чергові змінювали способи роботи над сприйняттям матеріалу: спочатку перша група робила записи лекції довільно, а друга група за запропонованою системою, а потім навпаки. Письмові відповіді на запитання мали показати, яка група впоралася із завданням краще (швидше й точніше). Перевірка виконаних завдань проводилася у формі взаємоперевірки учнів із різних груп попарно (учитель визначав пари учнів, які мали схожі показники успішності). Після другої спроби (на новому матеріалі) учні різних груп також порівнювали результати своїх робіт.

На другому етапі виконувалися аналогічні завдання, але відповіді були усними.

У результаті експерименту учні переконалися, що використання системи фіксації суттєвих сигналів значно полегшує роботу і забезпечує якість її виконання. Крім цього, учні виявили значний інтерес до процесу самоексперименту і високо оцінили його можливості у самопізнанні.

Поточні спостереження, які проводилися в другому семестрі, показали, що більшість учнів беззаперечно сприйняла прийом компресії інформації, фіксації суттєвих сигналів та опорних позначок, але позначки кожен робив на свій смак, а у визначенні суттєвих сигналів допускалися помилки. Анкетування виявило, що схема залежності між типом інформації та типом суттєвих сигналів не використовується учнями. Причину цього учні пояснювали по-різному: більшість дала пояснення тим, що "не подумав", "забув", "випустив з виду". Але ніхто не заперечував важливості цієї роботи. Було вочевидь, що в учнів не відпрацьована навичка цієї діяльності, автоматизація якої потребувала часу. Протягом другого семестру таке завдання давалося вчителями майже на кожному уроці, й друга контрольно-діагностична точка в кінці 2-го семестру засвідчила, що воно було корисним. Якість відповідей (повнота, точність) стала значно кращою, а сам процес опрацювання навички засвідчив корисність роботи із формування організованості у аналізованому виді діяльності: вчителі всіх дисциплін констатували, що підвищився рівень сприйняття інформації на слух. Подальше завдання полягало в удосконаленні вміння сприймання прикладів різних інформаційних фрагментів. Дуже важливо було домогтися того, щоб учні самостійно, без допомоги вчителя обирали прийоми запису на слух, адекватно відтворюючи залежність між типом інформації та типом суттєвих сигналів. На цьому етапі завдання встановити згадану залежність ставилося спочатку до читання лекції (після проголошення теми), а відповіді обґрунтовувалися. Потім обраний тип запису обговорювався після лекції, а

ще пізніше він не обговорювався, але вчитель вибірково проглядав записи, коригуючи діяльність учнів на індивідуальних консультаціях.

Спостереження за діяльністю учнів протягом року дозволили дійти висновку про необхідність деякої корекції системи, розробленої до початку формуючого експерименту.

По-перше, створюючи мотиваційну базу формування організованості в навчально-пізнавальній діяльності, слід не обмежуватися коментарями щодо необхідності цієї навички, а ширше залучати учнів до самоексперименту, який би наочно показав, наскільки важливою є правильна організація діяльності. У зв'язку з цим було розроблено програми самоексперименту стосовно різних видів діяльності - учні мали змогу користуватися ними за бажанням чи необхідністю.

По-друге, в процесі формування організованості доцільно розробляти декілька варіантів, які б демонстрували різні методи роботи стосовно певних видів навчально-пізнавальної діяльності. Це необхідно для створення умов, за яких учні мали б вибір для впорядкування внутрішніх компонентів методів роботи.

По-третє, формування навички розмежування суттєвого й несуттєвого, основної думки, встановлення причинно-наслідкових зв'язків може бути успішним за умови поетапного формування названих дій. Етапи роботи виділяються за ступенем самостійності учнів і є такими:

1. Етап постановки завдання. Вчитель ставить відповідні завдання перед читанням лекції або її окремих фрагментів. Відповіді обговорюються в класі.
2. Етап опрацювання навички. Вчитель ставить відповідні завдання перед читанням лекції або її окремих фрагментів. Відповіді обговорюються попарно.
3. Етап самоперевірки. Вчитель ставить відповідні завдання перед читанням лекції або її окремих фрагментів. Відповіді перевіряються за зразком на екрані.

4. Етап фіксації уваги на самостійних діях. Учитель ставить відповідні завдання після читання лекції або її окремих фрагментів. Відповіді перевіряються за зразком на екрані учнями, а потім учителем.
5. Етап індивідуальної корекції. Вчитель ставить відповідні завдання після читання лекції або її окремих фрагментів. Відповіді перевіряються самостійно учнями, а потім вчителем. На індивідуальних консультаціях уміння коригуються.
6. Етап автоматизації навички. Вчитель ставить відповідні завдання після читання лекції або її окремих фрагментів. Відповіді перевіряються самостійно учнями, а потім учителем.

Як показало анкетування учнів у кінці другого семестру, їм часом важко стежити за думкою лектора й робити записи. Постала необхідність пошуку більш ефективних прийомів формування навички цієї роботи. Учням був запропонований прийом прогнозування думки лектора. Учень мав стати ніби співавтором лектора, і кожен наступну його думку порівнювати зі своїм прогнозом. Напрямом прогнозування при цьому обирається залежно від змісту лекції, тобто від типу інформації, що сприймається. Цю залежність можна представити в таблиці 2.4:

Таблиця 2.4.

Залежність змісту лекції від типу інформації

Тип тексту	Напрямом прогнозування думки
Сукупність фактів, подій	Чому сталася подія (чому має місце факт)? Який наслідок? Що станеться далі?
Характеристика подій, явищ, героїв	Що є характерним для події, факту, героя? Які ще риси притаманні об'єкту? Як їх можна пояснити?
Опис	Особливості об'єкта, що описується
Розповідь	Що сталося далі? Чому?
Міркування чи переконання	Власний аргумент щодо тези міркування

На жаль, проконтролювати, чи зверталися учні до прогностичної діяльності, неможливо, бо ця мисленнєва операція недоступна спостереженню чи контролю. Для підтримки запропонованого виду діяльності вчитель використовував прийом оголошення прогнозів. Після викладання фрагменту лекції вчитель звертався до учнів із запитанням, яке спонукало їх до висловлення своїх прогнозів.

Іноді вчитель перед читанням лекції повідомляв, що буде цікаво послухати їхні прогнози щодо розвитку подій і порівняти їх з реальними. Це мало спонукати старшокласників до прогнозування окремих фрагментів лекції. Намагаючись привернути учнів до прогнозування наступних подій, учитель створював ситуацію своєрідної гри, у якій кожний намагався сам вирішити завдання, а потім звірити результат з істинним.

Робота із формування організованості у сприйнятті інформації на слух показала, що після викладення змісту лекції учням слід відводити деякий час для опрацювання нотаток. Учні разом з учителем з'ясували види роботи з нотатками, що сприяють осмисленню матеріалу, а саме: узагальнення матеріалу; запис питань, які розкрито в лекції; формулювання основних положень і аргументів, фактів, прикладів, що їх доводять; постановка питань, котрі потребують спеціального аналізу; формулювання недостатньо розкритих питань.

Для узагальнення матеріалу учням було запропоновано кілька прийомів роботи: складання таблиці чи схеми, формулювання основної думки до кожного пункту плану лекції, висловлення своєї думки. Учитель повідомив, що учні можуть обрати і свій власний метод узагальнення матеріалу. Спостереження за роботою виявили, що учні самі, тепер уже без порад учителя, встановлювали залежність між типом отриманої інформації та прийомами узагальнення матеріалу. Зміст лекцій, у яких містилася сукупність фактів, подій, вони узагальнювали за допомогою таблиці, особливо, якщо події та факти були хронологізовані. До таблиці зверталися учні й під час узагальнення деяких правил з мови. Рідше застосовувалися

схеми. Інші типи інформації узагальнювалися за допомогою формулювання основних положень до кожного пункту плану. Цікаво, що багато хто з учнів обрав прийом компресії інформації, відібраної для узагальнення стосовно кожного пункту плану. Це свідчило про те, що згаданий прийом став внутрішнім компонентом методів роботи учнів. Жоден з учнів не звернувся до висловлення своїх думок з приводу прослуханого. Очевидно, для формування власної позиції потрібен був деякий час, а учні були налаштовані на швидкість у виконанні завдання. Було прийнято рішення не форсувати подій, не створювати спеціальних систем роботи у вказаному напрямі, але на заняттях частіше спонукати учнів до висловлення власного ставлення. Крім цього, для полегшення роботи було застосовано прийом уявного опонента, який нібито висловлював власні, а учні мали підкоректувати їх, обґрунтувати або спростувати.

Протягом першого семестру робота над записами проводилася в класі. Після контрольно-діагностичної точки, яка засвідчила, що учні в своїй більшості оптимально організовують роботу над узагальненням матеріалу, сприйнятого на слух, назване завдання пропонувалося додому.

Програма формуючого експерименту, що була пов'язана з формуванням організованості навчально-пізнавальної діяльності у сприйнятті інформації на слух, була виконана повністю. Паралельно проводилася робота із формування організованості під час опрацювання літературних джерел.

Організованість у роботі, спрямованій на опрацювання літературних джерел, має суттєве значення в навчально-пізнавальній діяльності. Уже давно доведено, що озброїти учнів знаннями на все життя неможливо, бо кожна наступна хвилина знаменує появу величезного обсягу нової інформації. Компетентність в будь-якій справі залежить від того, наскільки людина вміє оволодівати знаннями та вміннями самостійно. Оскільки книга є одним із найдоступніших джерел інформації, стає зрозумілим, якого важливе значення має організованість у роботі з літературою.

Починаючи напрям формуючого експерименту, що стосується опрацювання літературних джерел, ми познайомили старшокласників із залежністю між організацією роботи над літературою та поставленою метою. Було розмежовано такі види роботи з літературою:

1. Опрацювання матеріалу підручника за темою уроку.
2. Анотування окремих статей чи книг.
3. Конспект статей чи книг.
4. Виписки із книги.
5. Реферування.
6. Критичний огляд літератури за поданою темою.

Формування організованості під час опрацювання матеріалу за темою уроку було розпочато з розмежування цілей роботи: відтворення матеріалу (біографії письменників тощо); усвідомлення закономірностей явищ (наприклад, правила з мови або закономірності розвитку літературного процесу); пошуки відповідей на поставлені питання. Потім було з'ясоване основне правило роботи з літературним джерелом, незалежно від того, є воно статтею, параграфом підручника чи окремою книгою: забороняється зазубрювати матеріал (запам'ятовувати без осмислення). За такої умови будь-який вид роботи потребує застосування логічних операцій, навіть відтворення. Для відбору учнями внутрішніх компонентів методів роботи було запропоновано схематичні варіанти, що відбивали послідовність навчально-пізнавальних дій. Так, для опрацювання літератури з метою відтворення було подано такі схеми:

Варіант 1. Опрацювання зі складанням таблиці.

1. Читання-перегляд.
2. Уважне читання, складання таблиці з хронологічними, причинно-наслідковими або змішаними сигналами.

Варіант 2. Опрацювання із встановленням причинно-наслідкових зв'язків.

1. Читання-перегляд і запис основної події.

2. Читання з пошуком відповіді на питання, які стосуються основної події: її причини, сутність події, характерні особливості, наслідки.

Варіант 3. Опрацювання на основі порівняння з узагальненою моделлю.

Для виконання навчально-пізнавальних дій цього виду вчитель познайомив учнів з поняттям узагальненої моделі стосовно біографічного матеріалу, а також такого, який містить опис подій або характеристику. Узагальнену модель учні склали самі, а координував цю роботу вчитель. Бесіда представлена в протоколі:

Учитель: Вам часто доводиться знайомитися з біографіями письменників та видатних людей. Багато хто з вас вважає, що це дуже нудна робота, і, можливо, тому відповідний матеріал запам'ятовується важко. Але, напевне, вам зовсім не нудно знайомитися з новими людьми. Ви легко запам'ятовуєте, де народився ваш новий знайомий (чи нова знайома), де навчався (навчалася) і таке інше. Спробуйте вдатися до простого психологічного прийому: починаючи знайомитися з біографією письменника, уявіть собі, що ви знайомитися з новою людиною, дуже цікавою, неординарною. Ви ставите запитання, а сторінки підручника чи іншої книги відповідають на них. Давайте подумаємо, які запитання ви поставите. Які основні події відбуваються в житті людини з моменту її народження?

Світлана К.: Дитина росте, отримує освіту, потім опановує якусь професію.

Віктор М.: Потім, як говорять, вона робить свою кар'єру. Відбувається її професійне зростання.

Жанна К.: Відбуваються зміни в особистому житті - людина одружується.

Олена А.: Людина може змінювати місце роботи.

Володимир П.: Відбувається становлення поглядів людини на світ, на її місце в цьому світі, політичне визначення.

Катерина Я.: Досягнувши встановленого Конституцією держави віку, людина може піти на пенсію.

Учитель: Буває так, що погляди людини на світ змінюються. Як це може вплинути на її життя?

Андрій Г.: Зміна поглядів може вплинути на кар'єру.

Ніна Ч.: У письменника зміна поглядів завжди впливає на творчість.

Юрій П.: Взагалі, погляди тією чи іншою мірою змінюються протягом життя у всіх.

Учитель: Окрім подій у житті, нас, мабуть, ще щось цікавить у нового знайомого. Що саме?

Оксана К.: Особистісні якості.

Ганна Д.: Як сприймають людину в колективі і як її оцінюють,

Учитель: А ось тепер ми можемо скласти узагальнену модель уявної бесіди з новим знайомим. Про що ми будемо його запитувати?

Узагальнена модель уявної бесіди

1. Дата народження. Життя в дитинстві.
2. Де отримав (отримала) освіту і яка вона?
3. Погляди на життя, філософська або політична позиція, сприйняття світу на початку діяльності.
4. Професійне зростання, кар'єра.
5. Основні результати творчої, професійної чи політичної діяльності.
6. Чи була зміна поглядів на життя? Яка саме? Чому?
7. Як зміна поглядів вплинула на діяльність?
8. Особистісні якості.
9. Як результати діяльності людини оцінила громадськість?
10. Чи живий письменник (або інша видатна людина) у наш час? Якщо ні, як закінчилося життя цієї людини?

Подану модель не треба вигадувати чи зачувати - вона складалася на основі життєвого досвіду учнів. Знайомлячись з матеріалом після попереднього перегляду, співвідносячи інформацію з узагальненою моделлю, учні осмислюють матеріал, визначають, в чому ж особливість конкретної постаті, яка ввійшла в історію, який внесок вона зробила в розвиток відповідної галузі науки чи мистецтва.

Варіант 4. Читання зі складанням плану.

1. Читання-перегляд.
2. Уважне читання зі складанням плану.

Перша діагностична робота показала, що більшість учнів обрала схему, до якої звикла давно - читання зі складанням хронологічної таблиці. За допомогою своїх записів старшокласники відтворювали матеріал, але вони не могли пояснити, в чому виявляється вплив поглядів на творчість письменника. Учні, які працювали за узагальненою схемою, добре орієнтувалися у причинно-наслідкових зв'язках, але пам'ятали не всі події, тим більше дати. Окремі учні обрали змішану схему: опорою слугувала узагальнена модель, а доповнювалася вона основними датами. Ці учні добре орієнтувалися у причинно-наслідкових зв'язках, пам'ятали основні події і, що дуже важливо, витратили мінімум зусиль, щоб запам'ятати матеріал. Під час розповіді на уроці вони не намагалися пригадати, що написано в підручнику, а створювали свою розповідь за допомогою тієї ж узагальненої моделі.

На запитання, чому учні не звернулися до нових прийомів роботи, старшокласники відповіли, що вони звикли працювати за таблицями та планами, їм здалося це простішим. Але вправні відповіді однокласників, які працювали за варіантом узагальненої моделі, спонукали решту учнів випробувати згаданий прийом. Учитель створив ситуацію, за якої цей прийом міг би знадобитися, запропонувавши завдання підготувати розповідь про одного з героїв твору за згаданою узагальненою моделлю. Згодом саме

такий спосіб роботи обрала більшість учнів, про що свідчило анкетування під час другої контрольної-діагностичної точки.

Подібна схема виявилася найбільш раціональною під час опрацювання матеріалу, який стосувався опису подій (історія). Складаючи узагальнену модель аналізу подій, учні пригадали, що в подіях їх завжди цікавить, що саме сталося, чому, як все відбувалося і до чого це призвело. Вони склали таку узагальнену модель: "Сутність події - її причина - характерні особливості - наслідок".

Для опрацювання матеріалу з метою усвідомлення закономірностей явищ (правила з мови, характеристика літературних творів та героїв) були запропоновані такі варіанти роботи:

Варіант 1.

1. Перегляд матеріалу.
2. Складання плану.

Варіант 2.

1. Перегляд матеріалу.
2. Осмислення за схемою: "Сутність явища - чинники, що його визначають, - співвідношення чинників - формулювання правила".

Учням сподобався другий варіант, і більшість із них обрала його для роботи без зайвих вагань. Але на цьому шляху їх спіткали і певні труднощі, зокрема в роботі над мовними правилами: визначаючи чинники, що впливають на вибір написання, учні пропускали деякі з них. Головним критерієм засвоєння матеріалу була відсутність помилок у процесі за певним правилом. Перша діагностична точка показала, що позитивних зрушень за цим критерієм було мало. Це вимагало застосування додаткових способів роботи, і їх було знайдено. Учням було запропоновано два прийоми роботи: прийом аналізу співвідношення чинників із узагальненням їх у таблиці; прийом самостійного складання алгоритму вибору написання.

Спочатку їх було апробовано на уроках. Перший із них не викликав труднощів, окрім однієї: наявність численної кількості друкованих видань, у

яких представлено таблиці, заважала виявити самостійність. Багато учнів не самі складали таблиці, а користувалися друкованими навіть на уроках. Окрім пояснення важливості самостійної роботи над складанням таблиці, довелося використати прийоми, які б зацікавили учнів, як-то змагання на найбільш точну, лаконічну та оригінальну таблицю, гра "Поміряємось силами з фахівцями", за правилами якої учні мали самостійно скласти таблицю і порівняти її з друкованою. Слід зазначити, що таблиці, складені учнями, були оригінальнішими. Але найголовніше те, що учнів захопила ця робота, їм було цікаво. Про корисність такого опрацювання підручника свідчить те, що учні не припускалися помилок на правила, котрі вивчали з використанням описаного прийому.

Ще більше зацікавила учнів робота із складання алгоритму. Вона потребувала співставлення чинників, які впливають на вибір написання, і встановлення залежностей між ними. Цікаво, що дехто з учнів, перш ніж почати складання алгоритму, систематизував матеріал у таблиці.

Для роботи над матеріалом підручника, в якому подана характеристика літературного героя, був запропонований також спосіб порівняння з власною точкою зору. Для цього було розроблено модель власних спостережень, яка передбачала такі питання: знайомство з героєм (хто він, його батьки, життєвий шлях); найбільш помітна риса героя та факти, що підтверджують її наявність; якою мірою образ героя виражає авторський погляд на світ; яку думку стверджує автор, змальовуючи героя. Учні повинні прочитати матеріал підручника тільки після самостійного продумування відповіді за поданою моделлю. Під час читання матеріалу кожен мав порівнювати свою думку з думкою авторів підручника. Ті думки, що не збігаються, слід було записати, а потім знайти докази в тексті, які б підтвердили чи спростували власні спостереження. Особливу увагу слід було звернути на те, що було пропущено у власних спостереженнях.

Перша контрольна-діагностична точка не виявила значних зрушень у рівні знань учнів, а бесіди зі старшокласниками в процесі роботи виявили, що

окремі питання моделі спостережень є занадто складними. Назвати риси, які притаманні герою, могли лише 56% учнів, а з питанням про зв'язок образу героя з авторською позицією впоралися лише окремі учні. Корекція роботи відбувалася в двох напрямках: з одного боку, коректувалися питання, з іншого, - зміцнювалася когнітивна база старшокласників. Питання про найбільш суттєві риси героя було уточнено так: Яка риса героя звертає на себе увагу? Чому? А питання про зв'язок образу героя з позицією автора стало формулюватися так: Яких проблем торкнувся автор, змальовуючи образ героя? Як він показав суперечності в постаті героя? Яку головну думку стверджує автор, змальовуючи образ героя?

Аналіз відповідей свідчив, що в даному разі труднощі зумовлюються недостатньою когнітивною базою. Для подолання цих труднощів на уроках літератури зверталася увага на відповідні питання. а саме: які риси героїв зумовлюють їхні вчинки; які суперечності помітні в характерах героїв; якими були погляди на світ письменника і як вони відбилися на образі героя.

Деякі учні відчували труднощі у визначенні рис характеру героїв. Учитель запропонував їм звернутися до свого досвіду і згадати, у яких сферах діяльності людини можуть виявлятися риси характеру. Була складена така схема: "Ставлення до суспільних та професійних обов'язків - ставлення до близьких людей, друзів - вимоги й ставлення до себе самого". Робота за цією схемою допомогла учням швидко зорієнтуватися у напрямках аналізу образу героя.

Спостереження за роботою учнів засвідчили, що під час опрацювання підручника чи інших книг за темами, що вивчаються, велике значення має використання власного досвіду. Воно допомагає не тільки осмислювати матеріал, який сприймається, а й краще відтворювати його. Це відтворення можна значною мірою вважати ще й створенням. Відповідаючи на уроці, учні повністю позбуваються залежності від тексту підручника - натомість вони демонструють вільне володіння інформацією, створюють власну картину, що відбиває сприйняття твору взагалі чи героя зокрема.

Починаючи роботу із формування організованості у процесі опрацювання літературних джерел із метою анотування, конспектування та реферування, ми виявили, що старшокласники не знають специфічних ознак кожного з названих жанрів, не усвідомлюють, для чого вони потрібні, а методи роботи уявляють як переписування фрагментів джерела. Раніше, до початку формуючого експерименту, учні іноді отримували завдання на уроках мови написати анотацію; готуючись до деяких уроків, вони працювали і над конспектуванням, і над рефератом, але системи знань стосовно цього питання, а тим більше уявлень про оптимальні способи організації роботи у них не було. Зважуючи на це, ми почали роботу з того, що познайомили учнів зі змістовими та стилістичними особливостями названих жанрів. Учні отримали завдання виявити відмінності між цими жанрами за допомогою тлумачних словників і комп'ютерного довідника. У комп'ютері до початку роботи була створена папка "Робота з літературним джерелом", яка об'єднувала файли "Анотація", "Реферат", "Виписки", "Конспект". У файлах був поданий такий матеріал.

Файл "Виписки"

Виписки із літературного джерела - це комплекс цитат із нього, які пов'язані з питанням, що цікавить читача. Виписки готуються з орієнтацією на цілі: підтвердження певних положень, які обґрунтовує читач; створення уявлення про відповідну роботу, про систему поглядів автора. Доцільно скласти план роботи, а потім до кожного пункту зробити виписки.

Файл "Анотація"

Анотація (від лат. *annotatio* – зауваження) - стисла характеристика документа, статті, книги або їхніх частин, у якій представлено зміст, форма, призначення та інші особливості відповідного твору. Анотація не розкриває змісту літературного джерела, а лише інформує про його існування і дає загальне уявлення про його зміст.

Види анотацій:

- довідкові (вони називаються ще описовими або інформаційними). Довідкові анотації повідомляють, про що йдеться в роботі, але критичної оцінки не дають;
- рекомендаційні - дають оцінку роботи стосовно її корисності для когось;
- спеціалізовані - характеризують роботу лише в окремих аспектах.

Структурно анотація будь-якого виду складається з двох частин: бібліографічного опису і власне тексту анотації. У бібліографічному описі подаються вихідні дані відповідної роботи.

Найбільш поширеною є довідкова анотація. Її текст включає такі відомості:

- тип і призначення роботи (стаття, монографія тощо);
- завдання, поставлені автором роботи, що анотується;
- методи, котрі використовував автор (експеримент, порівняння тощо);
- структура роботи;
- основні положення і висновки автора роботи;
- характеристика ілюстративних матеріалів.

Середній обсяг анотації - 500 друкарських знаків. Він не може перевищувати 1000 знаків.

Файл "Реферат"

Реферат (від лат. *refere* - доповідати, повідомляти) - стислий виклад змісту роботи або її частини, що містить основні фактичні відомості й висновки, необхідні для первинного ознайомлення з роботою. На відміну від анотації, яка відповідає на питання, **про що** йдеться в роботі, реферат відповідає на питання, **що саме** представлено в ній, що нового, суттєвого, які проблеми поставлені і як вони розв'язуються.

Види рефератів:

- інформативні (або реферати-конспекти). В узагальненому вигляді вони містять всі основні положення роботи, матеріал, що їх ілюструє, найважливішу аргументацію, а також відомості про методику дослідження та сферу використання;

- індикативні (реферати-резюме). Вони передбачають основні положення, безпосередньо пов'язані з темою роботи, - все другорядне опускається.

Структура реферату: бібліографічний опис; власне текст реферату.

У бібліографічному описі подаються вихідні дані відповідної роботи.

Текст реферату містить таку інформацію:

- тема; проблема, яка досліджується; предмет; мета та завдання роботи;
- методи дослідження;
- конкретні результати (наводяться основні теоретичні, експериментальні та інші результати; особлива увага звертається на нові результати);
- висновки автора роботи;
- сфера практичного використання результатів роботи.

Реферуватися може не одна робота, а декілька, присвячені одній і тій самій темі. Реферати, що подають таку інформацію, називаються оглядовими. Оглядовий реферат може мати дещо іншу структуру, наприклад, таку:

- тема; проблема, з якою пов'язана тема; питання, які становлять сутність проблеми;
- аналіз поглядів різних авторів на вирішення кожного з заявлених питань;
- нові підходи до розв'язання проблеми в цілому або окремих питань;
- конкретні результати, отримані різними авторами в процесі дослідження проблеми;
- висновки, яких дійшли різні автори;
- перспективи практичного використання результатів, отриманих різними авторами.

Різновидом реферату є критичний огляд літератури, присвячений певній проблемі. Від оглядового реферату він відрізняється тим, що містить власну оцінку референта, яку він дає результатам роботи кожного з авторів. У критичному огляді референт має узагальнити точки зору, шляхи розв'язання проблеми, назвати положення, спільні у різних авторів, а також

показати розбіжності у їхніх позиціях. Референт оцінює внесок у розв'язання проблеми кожного з авторів.

Файл "Конспект"

Конспект - стисле письмове викладення змісту роботи. Обов'язкова вимога до конспекту - його лаконічність. Конспект відтворює основні положення і їхню аргументацію в тій послідовності, в якій вони подані у самій роботі, але без деталей та подробиць. Записи під час конспектування можуть вестися тільки своїми словами, а можуть перемежовуватися з виписками. Для кращого осмислення матеріалу у процесі конспектування доцільно спочатку скласти план роботи, а потім записати основні положення до кожного пункту плану. На полях робляться позначки стосовно дискусійних положень, основної думки тощо.

Тези - найважливіші положення, основні висновки роботи. Тези - це точно сформульовані відповіді на питання плану.

Резюме - стисла оцінка прочитаної роботи, у якій може відзначатися не тільки її якість, а й перспективи використання.

У файлах були подані також приклади відповідних робіт.

Найпростішими із зазначених жанрів та видів роботи є виписки. З цим завданням упоралися всі учні, але знайомство з їхніми роботами виявило, що більшість виконала його невірно. Виписки були зроблені бездумно, а на питання, чому саме ці фрагменти були обрані для запису, учні відповісти не могли. При цьому жоден із учнів не склав плану роботи. Для корекції вміння вчитель запропонував план твору і дав завдання зробити виписки з критичної літератури до кожного пункту плану. Учні переконалися в практичній корисності виписок, виконаних у такий спосіб, бо вони їм допомогли під час написання твору. Наступне завдання цього ж типу всі учні виконали успішно.

Перший конспект, який виконали учні на завдання вчителя, мало чим відрізнявся від виписок. Найскладнішим для учнів було передавати своїми словами думки автора роботи. Вчитель нагадав їм про прийом компресії

матеріалу. Один з фрагментів роботи з застосуванням цього прийому був законспектований на уроці. Труднощі полягали в тому, що учні не могли ефективно скористатися своїми конспектами на уроці: вони погано орієнтувалися в матеріалі. Стало очевидним, що старшокласникам не вистачало навички опрацювання законспектованих записів, їх узагальнення. Учні разом із учителем опрацювали на уроці декілька моделей узагальнення матеріалу.

Модель 1.

1. Сформулювати основну думку роботи. Якщо вона є в конспекті, зробити відповідні позначки в тексті або на полях.
2. Виділити в конспекті (підкреслити або зробити позначки на полях) факти, цифри (якщо вони є), аргументи, що доводять основну думку.

Модель 2.

1. Основні положення авторської концепції (підкреслити або зробити позначки на полях).
2. Виділити в конспекті положення, з якими ви не можете погодитися, які є дискусійними.

Модель 3.

1. Виділити основну думку в конспекті (або сформулювати її самостійно і записати після конспекту).
2. Записати питання, над якими треба подумати, котрі пов'язані з іншими проблемами.

Спостереження за роботою учнів, бесіди з ними показали, що більшість обрала першу модель. Другою та третьою вони користувалися тільки в тому разі, коли роботи саме за цією моделлю вимагав учитель. Решта учнів об'єднала дві перші і відзначила на полях не основні думки, а основні положення авторської позиції (тобто п. 1 другої моделі), але п. 2 був запозичений цими учнями з першої моделі. На запитання, чому учні обрали саме такий спосіб, відповіді були такими:

- Так зручніше працювати.
- Моя власна позиція не відрізняється від авторської.
- Питань, над якими треба ще подумати, не виникло.

Відповіді свідчили про те, що учні свідомо і творчо підійшли до вибору моделі узагальнень і обрали найбільш раціональні для кожного внутрішні компоненти методів роботи.

Під час роботи над анотацією та рефератом виявилось, що відмінність між цими жанрами учні усвідомлюють, але їм не вистачає суто мовленнєвих знань та навичок - вони не володіють елементами відповідного стилю. Аналізу зразка виявилось недостатньо, тому було прийняте рішення дати до розпорядження учнів мовленнєві кліше, найбільш уживані в аналізованих жанрах. Ці кліше були введені до комп'ютерного довідника (відповідно файли "Анотація" та "Реферат"). Вони мали такий вигляд.

До питання "Анотація".

У роботі аналізується (розглядається, досліджується, характеризується, розкривається, висвітлюється, викладається, подається опис, пропонуються, узагальнюються): проблема; основні проблеми, пов'язані з...; питання; коло питань, що стосуються ...; розвиток (чого), становлення (чого); діяльність (кого); вплив (кого, чого на кого, що); характерні особливості, основні закономірності (чого саме); тенденції (чого); причини (чого); чинники, які визначають (що); результати (чого); факти (які); принципи (чого); способи (чого); методи (чого); явища (які); погляди (чий)...

Автор:

звертається до аналізу; зупиняється на таких проблемах, як ...; відзначає, що ...; доводить, що...; доходить висновку, що ...; виявляє (що); обґрунтовує положення про (що); простежує, показує, підкреслює, спростовує (що); розкриває сутність (чого)...

Поняття ... інтерпретується (тлумачиться); під терміном ... розуміється. Явище ... автор розуміє, як У (чому) автор убачає (що).

Робота завершується розглядом (аналізом, міркуваннями, накресленням перспектив, постановкою нової проблеми, узагальненням, висновками).

До файлу "Реферат"

Книга (робота, стаття) складається з:

вступу і трьох (чотирьох, п'яти) розділів; передмови і основного тексту; вступу, основної частини і висновків; вступу, трьох (чотирьох, п'яти) розділів і післямови ...

У роботі (книзі, статті, першому, другому, ... розділі) аналізується (яка проблема), аналізуються (які проблеми); викладається (теорія, історія), викладаються (теорії, погляди, думки); обґрунтовується (обґрунтовуються) – (що) саме; висвітлюється (висвітлюються) – (що); піддається критичному аналізу (що); показується, що ...; наводиться фактичний (статистичний, ілюстративний) матеріал, наводяться приклади; розв'язуються проблеми (питання); розкривається сутність (чого);

Автор аналізує проблему...;

автор аналізує (що) і дає оцінку (чого);

автор виділяє такі особливості (чого);

автор дає загальну характеристику (чого);

автор викладає свій підхід (до чого);

автор торкається також питання (якого, про що);

автор розмежовує поняття (які);

автор пропонує (методи, принципи, підходи, уточнення);

автор вважає доцільним (правомірним, доречним, необхідним);

автор розв'язує комплекс завдань, які стосуються (чого)...

Використання кліше значно полегшило роботу учнів. По-перше, вони опанували мовленнєвий стиль аналізованого жанру. По-друге, ключові слова для них опорними сигналами, які допомогли зорієнтуватися в організації змісту анотації чи реферату.

Оскільки в роботі з літературними джерелами неабияке значення має складання бібліографії (власне, з цього й починається знайомство з літературою), цьому питанню була приділена належна увага.

Мета формуючого експерименту у цьому напрямі - створити умови для того, щоб учні навчилися добирати літературу із заданої теми. Як показало анкетування учнів, до початку формуючого експерименту у них не було цілісного уявлення про те, як треба добирати літературу. Вони йшли до бібліотеки, зверталися до бібліотекаря з відповідним проханням і опрацьовували книги, які їм давали. То ж перш, ніж ставити завдання дібрати літературу на запропоновану тему, слід було познайомити учнів з методикою складання бібліографії. Найкращі умови для цього можна створити на факультативному занятті або на спеціальній класній годині. Щоб уникнути інструктажу та зацікавити учнів, а також з метою раціонального використання часу, заняття проводилося з використанням комп'ютера. Спеціально для цього в комп'ютері було створено файл "Бібліографія", в якому показані дії двох подруг у бібліотеці. Інформація файлу мала такий вигляд:

Оленка	Надійка
1. Звертається до бібліотекаря з проханням дати книгу.	1. Працює з алфавітним каталогом, використовуючи вихідні дані книг, запропонованих вчителем.
2. Працює над книгою.	2. Працює з систематичним каталогом.
	3. Працює з предметним (тематичним) каталогом.
	4. Працює з бібліографічним покажчиком.
	5. Складає бібліографію.
	6. Переглядає літературу.

Далі подані пояснення щодо термінів:

Систематичний каталог - набір карток, у яких назви робіт зібрано за галузями знання.

Предметний (тематичний) каталог - набір карток в тематичному каталозі, у яких назви робіт подаються з конкретних проблем та спеціальностями відповідної галузі знання.

Алфавітний каталог - набір карток, у яких назви робіт зібрано за алфавітом (в алфавітному порядку подаються прізвища авторів, а в колективних роботах - назви робіт).

Бібліографічний покажчик - книга, в якій подано список літератури до певної теми чи розділу науки.

Бібліографія - список літератури до певної теми.

Після знайомства з файлом учні повинні запропонувати свій власний план дій із підбору літератури. Ці плани обговорюються і обґрунтовуються.

Особлива увага зверталася на джерела списку літератури. До відома учнів доводилося, що для складання списку літератури можна використовувати не тільки тематичні та алфавітні каталоги, бібліографічні покажчики, а й посилання в підручниках, монографіях, словниках тощо. Далі було уточнено поняття "перегляд літератури", що відбилося в алгоритмі дій, записаному учнями:

Перегляд літератури для попереднього ознайомлення.

1. Ознайомитися зі змістом, перевірити, чи є в ньому розділи, пов'язані з відповідною темою.
2. Якщо такі розділи є, відклади книгу для детального ознайомлення.
3. Якщо згадані розділи відсутні, переглянь кожен сторінку книги, шукаючи ключові слова теми або синонімічні їм.
4. Якщо ключове слово є, переглянь, наскільки важливою для розкриття теми є інформація, що подається. Якщо вона важлива, залиш книгу для детального знайомства, якщо ні - книгу можна не читати.

5. Якщо ключових слів немає, книга, не вноситься до бібліографічного списку.

Для опрацювання вміння переглядати книгу на занятті факультативу (чи на класній годині) учням були роздані книги для перегляду і відповіді на запитання, чи слід цю книгу відкладати для детального знайомства за умови, якщо потрібно розкрити запропоновану тему. Робота зі змістом книги не викликала ускладнень, а ось пошук ключових слів не дав очікуваних результатів. Учні почали читати текст, бо не володіли необхідними навичками. Виникла потреба дати їм деякі рекомендації, які допоможуть оволодіти методикою "швидкочитання", а саме:

1. Виділи фрагмент тексту для зорового сприйняття (можна почати з абзацу, можна половину сторінки).
2. Не вчитуючись у текст, пошукай поглядом ключове слово (або синонімічне йому). Спрямовуй погляд не горизонтально, а зверху вниз, тримаючи в полі зору весь рядок.
3. Якщо є ключове слово, прочитай речення, в якому ти його знайшов, і подумай, наскільки воно важливе для розкриття відповідної теми.

Учні зрозуміли принцип перегляду літератури, але для формування навички потрібне було багаторазове повторення дій. За період формуючого експерименту вчитель неодноразово звертався до учнів з питанням, чи користуються вони прийомом "швидкочитання". Було встановлено, що для перегляду літератури більшість учнів застосовує названий прийом.

Завдання скласти бібліографію до запропонованої теми потребувало відповідних умов (наявність картотеки тощо), на цьому етапі слід було пов'язати класну годину й урок чи заняття факультативу й урок, і такий зв'язок був встановлений. На уроках мови, літератури та історії учні отримали теми для рефератів (не більше однієї теми кожен учень), і завданням до першого уроку було складання бібліографії. Перевірка показала, що учні повністю використали бібліографічний фонд, наявний у шкільній бібліотеці, а дехто працював ще й у районній. Корекції вимагала

робота із оформлення списку літератури, і з відповідними правилами учні були ознайомлені.

Крім схарактеризованих вище, учні часто отримували завдання, розроблені у педагогічній літературі раніше [60; 232]. Ці завдання автор вказаної роботи Є.Я.Голант назвав навчально-логічними, підкресливши їхню спрямованість на розвиток мислення учнів. Вони подані в такій схемі:

<i>Навчально-логічні завдання</i>	<i>Навчальна робота</i>
1. Добір матеріалу до якого-небудь питання	а) Пошуки в книзі відповіді на поставлене питання і цитування на уроці; б) Пошуки в книзі відповіді на поставлене питання і викладення її своїми словами; в) Добір матеріалу до системи питань.
2. Угрупування матеріалу	а) Віднесення матеріалу до зазначених учителем груп; б) угрупування матеріалу на основі самостійного виділення груп.
3. Виділення основного і другорядного.	а) стисле викладання змісту статті; б) виділення основної думки чи ідеї; в) виділення вузлових питань і основних фактів.
4. Усвідомлення послідовності окремих фактів і положень	а) складання логічного плану теми; б) складання стислої розповіді.
5. Порівняння	а) установлення подібності й

розбіжності за ознаками, що вказуються;

б) самостійне встановлення елементів подібності і розбіжності та підсумовування результатів порівняння;

в) установлення змін у процесах і явищах

6. Робота над поняттям

а) усвідомлення істотних ознак поняття;

б) усвідомлення роду і видової відмінності поняття;

в) установлення відношення між поняттями

7. Робота над доказом

а) осмислення вихідних положень, а також системи розгортання доказів;

б) самостійна розробка доказів за аналогією;

в) доказ за поданою викладачем методикою;

г) самостійна розробка учнями доказів

8. Установлення зв'язків між явищами

а) вибір з тексту конкретних причин окремих явищ;

б) самостійне встановлення конкретних причин явища;

в) встановлення наслідків;

г) узагальнення конкретних даних

9. Застосування знань
- а) наведення нових прикладів, що стосуються вивченого поняття, правила тощо;
 - б) пояснення нових фактів на основі вивченого
8. Установлення зв'язків між явищами.
- а) Вибір з тексту конкретних причин окремих явищ.
 - б) Самостійне встановлення конкретних причин явища.
 - в) Встановлення наслідків.
 - г) Узагальнення конкретних даних.
9. Застосування знань.
- а) Наведення нових прикладів, що стосуються вивченого поняття, правила тощо.
 - б) Пояснення нових фактів на основі вивченого.

Як уже відзначалося раніше, вимоги суб'єкт-суб'єктного навчання кардинально змінюють підходи до навчальної діяльності учнів. Стосовно проблемно-пошукового її типу це відбивається вже на першому етапі роботи - створення проблемної ситуації. Якщо раніше навіть за найпередовішими методиками створення проблемної ситуації було завданням учителя, то сучасна дидактика вимагає того, щоб суб'єкт навчання сам умів ставити проблему для розв'язання і розв'язувати її. З урахуванням цієї вимоги формулювалася мета та завдання формуючого експерименту стосовно проблемно-пошукової діяльності. Мета - сформувати організованість у

навчально-пізнавальній діяльності на всіх етапах розв'язання проблеми. Завдання стосуються кожного етапу, і перш за все етапу створення проблемної ситуації. Організованість у навчально-пізнавальній діяльності передбачає такий рівень уміння виконувати відповідні дії, за яких учень сам має усвідомлювати, яка проблема перед ним постає, в чому її сутність, і як треба вірно її сформулювати.

Для опрацювання вміння бачити проблему була розроблена система дидактичних завдань на знайомому, вже вивченому матеріалі, що давався для повторення. У завданнях моделювалася ситуація, в якій третя особа спіткалася з труднощами у виконанні навчальних дій. Учні мали пояснити, над якою проблемою слід попрацювати третій особі. Наведемо приклади таких завдань з української мови, англійської мови, української та зарубіжної літератури.

Українська мова: Олеся засумнівалася, як треба написати слово *нескінче (н? нн?)ий*.

На уроці в колективній роботі була опрацьована схема формулювання проблеми:

1. Про що йдеться? (Правопис -н-, -нн-).
2. Частина слова, частина мови ? (суфікси прикметників).
3. Назва орфограми, яку треба опрацювати: Правопис -н-, -нн- у суфіксах прикметників.
4. Схема дій: виявлення співвідношення чинників, які впливають на написання.

Українська література: Десятикласникам було поставлене запитання *Які фактори сформували Ольгу Кобилянську як творчу особистість?* Їм важко відповісти на це запитання. Допоможемо їм.

Робота за поданою вище схемою відбувалася так:

1. Про що йдеться у запитанні? Які поняття є ключовими? (Творча особистість - фактори).

2. З чого доцільно розпочати роботу? (Виявити ознаки творчої особистості Ольги Кобилянської, узагальнивши відому інформацію про її твори)
3. Як доцільно продовжити роботу? (Звернутися до біографії письменниці, автобіографічних свідчень і зіставити поняття, виражені ключовими словами).

Зарубіжна література (11 клас): До якої проблеми слід звернутися учням, щоб відповісти на запитання *Чому критики назвали Белля "Бальзаком Другої німецької республіки?"*

Робота за схемою:

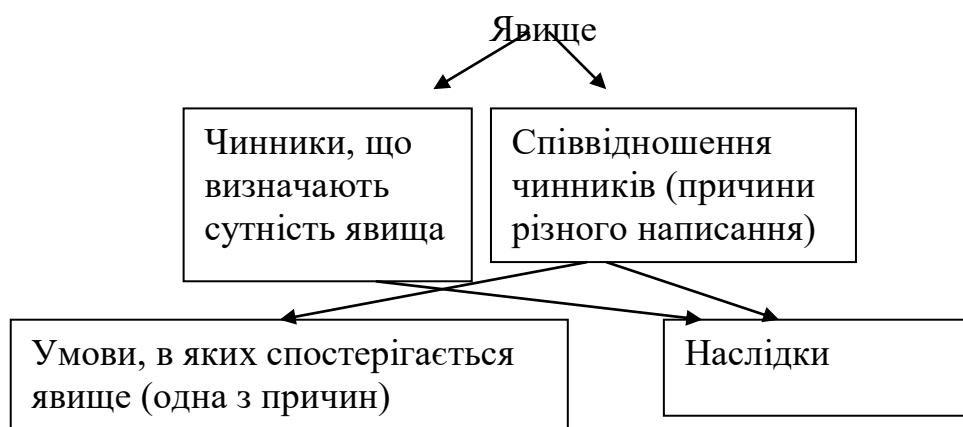
1. Про що йдеться у запитанні? (Порівняння внеску у світову літературу двох різних письменників).
2. Як слід точніше сформулювати проблему? (Що спільного у літературній спадщині Г.Белля і О.де Бальзака) попри всі їхні відмінності?
3. Які складові аналізу проблеми? (Аналіз внеску Оноре де Бальзака; аналіз внеску Г.Белля; фіксація відмінного і спільного).

Для опрацювання вміння чітко формулювати проблему необхідно, щоб учні не тільки розуміли, яке питання потребує відповіді, а й уміли встановити зв'язки між наявними знаннями та новою інформацією, яка потрібна для розв'язання проблеми, між теоретичною інформацією та її практичним використанням. Ці вміння формувалися паралельно на уроках мов і літератури.

Була складена схема зв'язків будь-якого явища з теоретичними аспектами, які його визначають: (табл. 2.5)

Таблиця 2.5

Зв'язок явища з теоретичними аспектами





Перші два компоненти цієї схеми представляли елементи, які можуть бути опорними під час формулювання проблеми, а два другі - умови практичної реалізації.

Чітке формулювання проблеми допомогло спрямувати зусилля учнів у потрібне русло. Складання схеми не тільки допомогло сформулювати проблему конкретного уроку, а й показало зв'язки, які можуть стати в нагоді у процесі формулювання будь-яких проблем: визначення чинників, що зумовлюють явище; встановлення їх співвідношення; аналіз умов реалізації явища; встановлення залежності між цими умовами та наслідком (вибором написання). Головне, що усвідомили учні після складання схеми, - формулювання проблеми має спиратися на встановлення причинно-наслідкових зв'язків явища.

Ці знання стали в нагоді і на уроках літератури. Після ознайомлення з творчістю Павла Тичини на уроці було проведене заняття дискусійного клубу, на якому учні повинні були запропонувати проблеми для дискусії, обґрунтувавши їх і зацікавивши однокласників. Із завданням сформулювати проблему впоралися не всі учні, а лише 78%. Тим, хто не зміг виконати це завдання, на індивідуальних консультаціях була надана допомога: учні з учителем ще раз проаналізували схему зв'язків явища і на численних прикладах із навколишнього життя підтвердили її універсальність. Вони усвідомили, що формулювання проблеми слід починати з усвідомлення сутності явища, чинників, що його визначають. У самому формулюванні має відтворитися одна із схем: явище - чинники, які його зумовлюють; явище - співвідношення чинників; явище - причина; явище - наслідки. Індивідуальні консультації допомогли учням, і наступне завдання із постановки і формулювання проблеми вони виконали успішно. Крім цього, ця робота дозволила зробити висновок, що умовою внесення схеми зв'язків до

внутрішніх компонентів роботи є залучення досвіду учня для її перевірки і підтвердження.

Другий етап проблемно-пошукової діяльності - формулювання гіпотези. Для уроків мови й літератури на цьому етапі були обрані різні прийоми роботи.

На уроках мови пошук гіпотези спирався на аналіз прикладів різного написання і їх порівняння. Перша спроба формулювання виявилася невдалою майже для всіх учнів: вони не зуміли виділити ознаки, які не тільки відрізняють приклади, а й впливають на вибір написання. Було доцільно скласти модель порівняння, яка демонструє, від чого може залежати вибір написання, і така модель була складена:

1. Оточення (які одиниці оточують ту, написання якої обговорюється).
2. Розташування в реченні.
3. Зв'язки за походженням.
4. Наявність залежних слів.
5. Порівняння граматичних ознак.
6. Значення.

Проектуючи подану модель на конкретні правила, порівнюючи приклади різного написання, учні почали роботу із формулювання гіпотези. Тепер більшість учнів в цілому впоралася із завданням, але були допущені такі помилки: припущення відтворювали не всі необхідні положення; були помилки в аналізі прикладів, що спричинили помилковість і самої гіпотези. Було зрозуміло, що в даному разі причина помилок не в регулювальній, а в когнітивній складовій позиції суб'єкта навчання. Орієнтація на когнітивну складову завжди була й залишається дуже важливою в навчально-пізнавальній діяльності - роботу в цьому напрямі вчитель мав проводити й надалі, але в аспекті завдань цієї дисертаційної роботи наведеними помилками можна було знехтувати, тим більше, що на етапі перевірки гіпотези учні їх виявлять самі. Проведена ж робота показала, що для

формування організованості на етапі формулювання гіпотези дуже важливо залучати наявний досвід учнів та знання.

Подальша робота в згаданому напрямі засвідчила, що учні під час формулювання гіпотези досить часто звертаються до моделі порівняння, причому кількість помилок та невдалих відповідей зменшувалися.

На уроках літератури учні спочатку теж відчували труднощі при формулюванні гіпотези. Найбільш поширеною помилкою була спроба у формулюванні гіпотези дати безпосередньо відповідь на питання проблеми. Оскільки однозначної відповіді в таких випадках взагалі не може бути, гіпотези виглядали або ж дуже великими за обсягом (розширена відповідь на питання), або однобокими. Аналіз труднощів і помилок поставив перед необхідністю опрацювання вміння виділяти головне і підпорядковане йому, головне й другорядне, уміння співвідносити питання і напрями пошуку відповіді на нього.

Над розмежуванням головного й другорядного, суттєвого і несуттєвого учні вже працювали, аналізуючи лекції вчителя та літературу, і тепер завдання полягало в тому, щоб перевести набуті навички на вищий рівень: учні мали розмежувати згадані ознаки не на готовому матеріалі, а на тому, який вони моделюють самі. Роботу вчителя із коригування діяльності учнів покажемо на прикладі теми "Творчість В.Сосюри". Учні мали сформулювати гіпотезу для пошуку відповіді на запитання *Що мав на увазі М.Стельмах, коли назвав В.Сосюру "березнем" і "вереснем" української поезії?*

Як було показано, під час розмежування основного й другорядного, виділенні суттєвих ознак суттєве значення має встановлення логічних зв'язків та опора на наявний досвід. З опорою на вказані компоненти учні мають можливість визначити основні питання будь-якої теми. Модель такої діяльності була встановлена учнями й записана:

1. Виділи ключове слово у формулюванні проблеми. (Березень - вересень).
2. На основі власного досвіду з опорою на ключові слова встанови зв'язки між виділеним поняттям та тим, з яким воно логічно чи асоціативно

пов'язане. (Березень - весна, кохання, почуття, емоції; вересень - осінь, "збір урожаю" - підведення підсумків; березень - вересень : суперечність, протиставлення).

3. Визнач напрями пошуку відповіді; сформулюй гіпотезу. (М.Стельмах міг мати на увазі дві особливості: суперечності життя В.Сосюри, його поглядів; різнобарвність поезії)
4. Обери послідовність: від суттєвого до менш суттєвого. (Більш суттєвим є життя, погляди - вони впливають на творчість поета).

Описана робота запобігала однобічності у формулюванні гіпотези, забезпечувала обрання потрібних напрямів у розв'язанні проблеми, але вона не забезпечувала повноти розв'язання проблеми. Очевидно, саме тому при цілком прийнятному формулюванні гіпотези учні припускалися помилок у пошуках способів її перевірки. Якщо для формулювання гіпотези потрібно було розмежувати основне й другорядне, то для її перевірки постала необхідність у розмежуванні основних положень і підпорядкованих їм, тобто таких, без яких основні положення залишаються бездоказовими і абстрактними. У колективній роботі з учнями було з'ясовано, що основне і підпорядковане співвідноситься так: основне - це те, що стверджується у формулюванні гіпотези; підпорядковане відповідає на питання, що треба зробити, щоб довести істинність твердження. Інакше кажучи, основне положення співвідноситься з гіпотезою, підпорядковані - з напрямками її перевірки.

На уроці була проведена робота з метою пошуку напрямів перевірки гіпотези і принагідно створена узагальнена модель цієї діяльності, в якій формулювання гіпотези розглядається як формулювання тези, яку треба довести. Тоді напрями пошуку пов'язані з аргументацією. Підпорядковані гіпотези фактично відтворюють план міркувань, спрямованих на перевірку гіпотези або напрямів обговорення проблеми. Були виділені джерела і сфери пошуку аргументів. До джерел належать такі: текст твору (поетичного - думки, почуття, що виражаються, та засоби їх вираження; для прозаїчного -

вчинки героя, характеристика персонажа іншими персонажами чи автором твору); критична література; аналогії з іншими творами; реальне життя. Сфери пошуку: соціальне життя, змальоване в творі; духовне життя людей; особисті стосунки. Ця інформація була узагальнена учнями в схемі:

Гіпотеза: Основне положення

Перевірка:

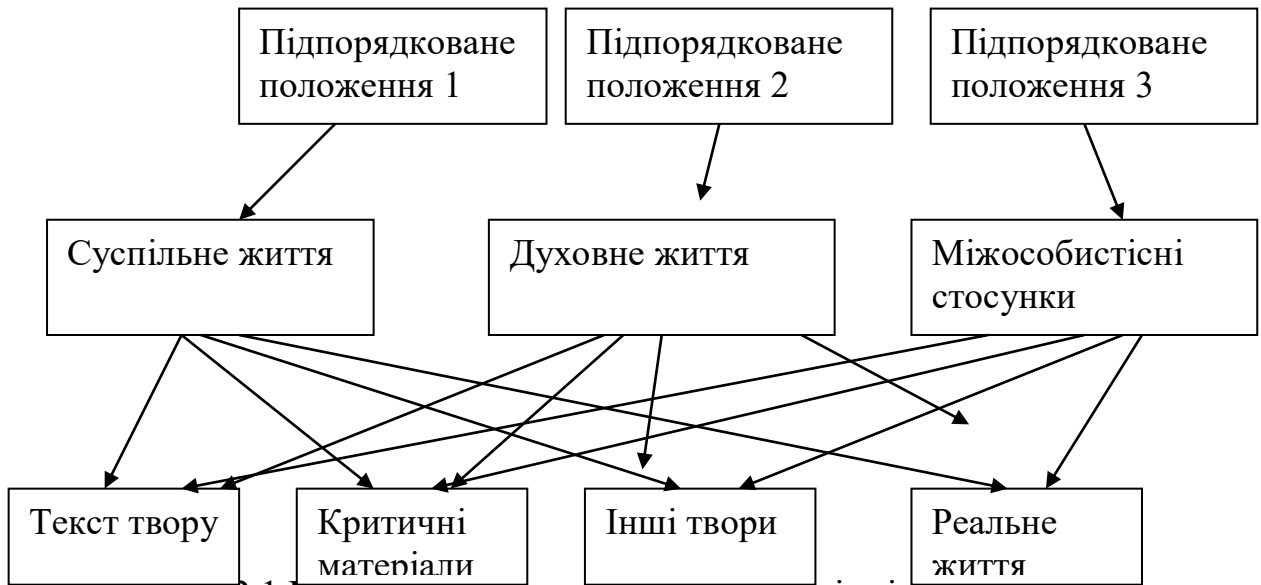


Рис. 2.1 Модель пошуку перевірки напрямів гіпотези

Подальша робота виявила, що не всі учні обрали складену схему як невід'ємну складову своєї діяльності, але вони залюбки користувалися окремим елементами з метою пошуків напрямів перевірки гіпотези.

У подальшій роботі учні допускали помилки і неточності під час формулювання гіпотези та пошуку напрямів її перевірки. І все ж можна стверджувати, що в їхньому підході до аналізованого типу діяльності відбулися якісні й кількісні зміни. Друга контрольно-діагностична точка засвідчила, що більшість учнів в цілому вірно формулює гіпотези і виділяє напрями її перевірки. Помилки, які допускалися, не були типовими і частіше пояснювалися недостатністю когнітивної бази. Крім цього, аналіз помилок показав, що учні потребують удосконалення вміння розмірковувати, а також більш вправного володіння логічними операціями аналізу, синтезу,

порівняння, класифікації та узагальнення. Виникла нагальна необхідність спеціальної роботи із формування навичок аргументації суджень. Усі названі види діяльності необхідні не тільки на етапі формування гіпотези та пошуку напрямів її перевірки, а й на інших етапах, і в інших видах діяльності. У зв'язку з цим була розроблена система дидактичних вправ, схарактеризована в теоретичному розділі цієї роботи.

Завдання, які потребують логічних операцій, застосовувались систематично на всіх уроках гуманітарного циклу. Вони незмінно викликали великий інтерес в учнів. Слід зазначити, що швидкість і якість виконання цих завдань зростали, як і пізнавальна активність учнів.

Особлива увага була приділена формуванню вміння розмірковувати, адже саме це вміння дозволяє зберегти час і спрямувати діяльність учнів у потрібне русло. У ході міркування відбувається співвіднесення між собою виділених у процесі аналізу залежностей, вичленування істотних зв'язків. Уміння міркувати визначається за повнотою обґрунтування рішення пізнавального завдання.

Оскільки здатність міркувати у різних учнів відрізняється, було прийнято рішення пропонувати учням дидактичні вправи залежно від рівня розвитку вміння міркувати. Було виділено такі типи міркувань, що демонстрували рівень володіння учнями аналізованою логічною операцією:

а) розгорнуті, повні, коли послідовність суджень не порушена і кожна наступна думка зумовлює завершення розумової операції;

б) фрагментарні міркування, послідовність їх порушена, спостерігається випадання окремих ланок із загального ланцюга;

в) неадекватні чи одиничні міркування, гранично лаконічні, що не містять роз'яснень і доказів;

г) міркування епізодичне, бездоказове, що часто не має до поставленого питання навіть другорядного відношення, аналіз при цьому був випадковим;

д) відсутність міркування, обумовлена відсутністю аналізу.

Для учнів, які володіли першим типом міркування, було розроблено завдання на закріплення вмінь: їм пропонували нові теми для міркувань. Учні, особливості міркування яких співвідносилося з типами 2 та 3, отримували вправи на редагування міркувань, у яких була опущена якась із ланок загального ланцюга або порушена послідовність викладення суджень. Їм пропонувалось також завдання скласти план, який відтворює послідовність викладення даних учителем доводів.

Для корекції вмінь учнів з міркуванням третього різновиду пропонувалися такі типи вправ:

- оцінити адекватність міркувань;
- вибрати із запропонованих доводи, адекватні тезі;
- обґрунтувати вибір доказів;
- додати доводи, необхідні для обґрунтування тези;
- дібрати доводи до тези і скласти план їх подання.

Картки з поданими типами завдань пропонувалися учням майже на кожному уроці. Крім цього, вчитель часто давав диференційовані завдання додому, і учні отримували завдання на картці залежно від їхнього типу міркувань. Кожна помилка у виконанні завдання аналізувалася на індивідуальній консультації. До другої контрольної-діагностичної точки учні навчилися виконувати завдання на картках, але у власних міркуваннях ще припускалися помилки. Для продовження роботи із корекції вмінь учням цієї групи було запропоновано записувати свої міркування, а потім перевіряти їх на логічність, послідовність викладення та повноту.

Епізодичні, бездоказові міркування, які часто не мають до поставленого питання навіть другорядного відношення, були нетиповими, поодинокими, тому групи учнів, яким притаманний згаданий тип міркувань, не було. І все ж, щоб запобігти таким помилкам, з учнями було узгоджено правило: перш, ніж висловити міркування, перевірити його на наявність таких ознак: а) зв'язок із поставленим запитанням, висунутою тезою (обґрунтувати цей зв'язок, щоб переконатися в його наявності); б) вагомість міркування

(переконайся, що відповідне міркування щось доводить у заявленій тезі чи відповідає на поставлене питання).

Не виділялася і група учнів, які взагалі не могли розмірковувати. Але іноді деякі учні демонстрували відсутність міркувань. Ситуація складалася так, що стосовно питання, яке обговорювалося, деякі учні не могли висловити жодної думки. Це свідчило про те, що учні з якихось причин не могли проаналізувати запропоноване завдання. З метою запобігання такої ситуації була запропонована схема розгорнення думки з будь-якого питання з допомогою питань: *Що? Де? Коли? Як? Чому? Для чого?* Питання *Що?* передбачає виділення ознак, розмежування суттєвих та несуттєвих. Інші питання орієнтують на встановлення зв'язків цих ознак з іншими. Приклад розгорнення думки за поданою схемою був обговорений на уроці.

Як показали спостереження, всі учні з задоволенням включили схему розгорнення думки до внутрішніх компонентів методів роботи. У подальшому ситуації, за яких у когось із учнів були відсутні міркування, не склалися. Перспектива роботи над міркуванням пов'язана із закріпленням уміння розмірковувати на більш складному матеріалі з приверненням ширшого кола знань про світ.

З учнями була опрацьована модель поетапного відбору аргументів. Вона представляла послідовність дій, які забезпечували успішну побудову аргументації:

1. Добери аргументи до поданої тези і запиши їх.
2. Згрупуй аргументи за їхніми типами.
3. Перевір кожен групу на предмет повноти і відповідності тезі.
4. Обери раціональну послідовність викладення аргументів.

Робота з власною аргументацією проводилася часто, такі завдання учні отримували і на уроках, і додому. Третя контрольна-діагностична точка показала, що в цілому учні успішно впоралися з завданням дібрати аргументи для обґрунтування тези. Помилки та неточності пов'язані з їхньою

когнітивною базою, зміцнювати яку вони будуть протягом всього періоду навчання.

Корекції вимагали вміння учнів вести самоконтроль цієї роботи і самооцінку.

Мета формуючого експерименту на етапі формування організованості у творчій діяльності - сформувати в учнів навички, необхідні для успішного написання творів за будь-яких тем. Робота проводилася поетапно, вони відповідали логіці навчально-пізнавальних дій під час написання твору:

- осмислення теми;
- визначення основних положень, які треба обґрунтувати;
- добір матеріалу;
- упорядкування матеріалу, складання плану;
- запис на чернетку;
- самоперевірка і редагування.

З огляду на те, що констатуючий експеримент показав відсутність уміння осмислювати тему, на уроці була проведена колективна робота із осмислення теми, а прийоми цієї роботи записані для подальшого використання в самостійній роботі. Перший прийом, який було опрацьовано, - виділення ключових слів теми та встановлення їхніх логічних зв'язків. Для обговорення була запропонована тема "Чіпка - пристрасний шукач правди" (за романом П.Мирного "Хіба ревуть воли, як ясла повні?").

Протокол обговорення:

Учитель: Назвіть ключові слова цієї теми.

Саша П.: Шукач правди.

Учитель: Сформулюйте основну думку, яку треба довести.

Юлія Б.: Чіпка є шукачем правди.

Учитель: Які логічні зв'язки ключових слів можна встановити? З чим логічно пов'язати пошуки правди?

Ірина Г.: З якимись вчинками, вибором героя.

Учитель: А з чим асоціюються ці слова? Що ви згадуєте, коли читаєте їх?

Світлана К.: Суперечності, помилки, поразки й перемоги.

Учитель: Як ви думаєте, для чого потрібні логічні та асоціативні зв'язки?

Марина Л.: Вони допоможуть знайти напрями розкриття теми, підкажуть, про що доцільно написати.

Учитель: Що саме логічно писати про Чіпку? Зафіксуємо основні думки, які треба довести чи перевірити.

Віктор М.: До пошуку правди Чіпку спонукають події його життя.

Юрій П.: Чіпка часто бачив несправедливість у своєму житті.

Ігор К.: Чіпку вразила несправедливість, яку він бачив.

Лідія Т.: Шукаючи правду, Чіпка припускається помилок.

Анатолій В.: Благородна мета не може виправдати злочинних вчинків.

Учитель: Як ви думаєте, в якій послідовності їх краще подати? А тепер згадайте схему розкриття теми, яку нещодавно записали під час вивчення засобів аргументації, і скажіть, як ми будемо добирати матеріал для підтвердження основної думки?

Анатолій Н.: Текст твору, критична література, реальне життя.

Михайло В.: Добирати матеріал будемо до кожного пункту плану.

Зазначимо, що для встановлення логічних зв'язків було використано два способи, то ж для створення внутрішніх компонентів методів роботи в учнів був вибір. Перший спосіб був записаний учнями у схемі: факт, явище (сутність, характерні ознаки) - причина - наслідок - сприйняття іншими людьми та власне сприйняття. Другий спосіб уже відомий учням - він відтворюється в ланцюжку запитань *Що? Де? Коли? Чому? Як? Для чого?*

Третій спосіб був названий учнями визначенням складових. Він полягав у тому, що в кожному з ключових понять виділялись ті, які його складають: Пошуки правди: причини - способи пошуків - наслідки.

Як показали спостереження та бесіди з учнями, вони частіше користувалися першою і третьою схемами, а другу застосовували під час написання розповіді про щось чи міркувань навіть на інших уроках

(наприклад, коли була відповідна тема на уроці історії). Це свідчило про те, що внутрішні компоненти методів роботи учнів поповнилися.

Під час другої контрольної-діагностичної точки учні отримали завдання написати твір на уроці. Із завданням впоралися всі учні, але перевірка творів виявила і деякі прогалини в роботі. Зосередивши увагу на осмисленні теми та пошуку напрямів її розкриття, ми, очевидно, приділили недостатньо уваги підготовці вступу та висновків. Корекція діяльності полягала в обговоренні можливих варіантів вступу та заключної частини. Була підкреслена залежність між темою та типом інформації вступної частини. У процесі колективної роботи було розроблено такі варіанти вступу: Чому автор твору звернувся до відповідної проблеми? Яке місце посідає відповідний твір у творчості автора і чому?

Колективно розроблено і варіанти заключної частини: Який висновок може зробити читач, аналізуючи сюжет чи вчинки героя? Яке значення мало висвітлення відповідної теми для розвитку літератури?

Третя контрольна-діагностична точка показала, що організованість учнів у аналізованому виді діяльності покращилась. Вони досить швидко і глибоко осмислювали теми, обирали варіанти вступу і заключної частини у відповідності до змісту основної. Але у творах деяких учнів були прогалини: неповнота розкриття теми, відсутність переходів між частинами твору. Потребували удосконалення навички самоперевірки і самооцінки. На уроці в процесі колективної діяльності було складено схему дій для самоперевірки і редагування. Цю схему учні складали на основі свого власного досвіду, а вчитель лише недокучливо нагадував їм, що є й інші варіанти роботи, які можна прийняти чи не прийняти, але бажано перевірити, як вони "спрацьовують". У результаті була складена така схема:

1. Перевір зміст за кожним пунктом плану. Чи достатньо аргументів? (Згадай схему аргументації: суспільне життя, духовне життя, міжособистісні стосунки).
2. Перевір наявність переходів від пункту до пункту.

3. Перевір наявність зв'язку між вступом і основною частиною.
4. Перевір наявність зв'язку між основною частиною та висновками.
5. Прочитай твір з метою перевірки орфографії, потім пунктуації.
6. Не читаючи твір, а рухаючи погляд по вертикалі зверху вниз, перевір правильність переносів.

Для корекції згаданих умінь учням було запропоновано такі основні прийоми роботи: порівняння різних творів; взаємоперевірка творів і взаєморедагування; опора на узагальнені моделі; створення логічних ланцюжків.

Порівняння творів проводилося на індивідуальних консультаціях. Для цієї роботи вчитель давав два твори учнів інших класів (не називаючи прізвища учнів), в одному з яких тема була розкрита неповно. Учень мав виявити пропущені питання і пояснити, чому вони є обов'язковими для розкриття теми.

Взаємоперевірка не тільки розвивала вміння бачити прогалини чужої роботи, а й звертала увагу на позитивне в ній. Обговорюючи варіант власної редакції з автором твору, учень збагачував свій досвід.

Узагальнені моделі співвідносилися з ключовими словами і містили перелік питань, які бажано розкрити. Наприклад, узагальнена модель, яка співвідносилася із словом *образ*, мала такий вигляд: сутність явища, ознаки, які його складають (у даному разі це риси характеру) - причини - наслідки.

Якщо в темі твору було слово *порівняльна* (характеристика), можна було користуватися такою узагальненою схемою: сутність одного об'єкта - сутність іншого - спільне - відмінне - причини - наслідки.

Робота з логічними ланцюжками готувала учнів до встановлення переходів між частинами твору. Для розробки логічного ланцюжка вчитель давав завдання поєднати два різних поняття за допомогою 2-6 речень. Спочатку розглядалися не пов'язані з твором слова, наприклад, дерево - сміх, книга - плавання. Пізніше, коли методика побудови логічних ланцюжків була

опанована учнями, вчитель дав слова, які можуть бути ключовими в основній частині і вступі чи висновках: пошуки - помилки, образ - ідея.

Спостереження за роботою учнів показало, що вони залюбки працюють з побудовою логічних ланцюжків.

Програма формуючого експерименту в згаданому напрямі була виконана.

Анкетування учнів показало, що жоден з них не дотримується спеціально складеного режиму, але обставини, стиль життя старшокласника примусили їх дотримуватися певних часових обмежень. Так, уроки в ліцеї починалися о 8 годині, тому у всіх було чітко визначено підйом (6.30 - 7.00), перший сніданок (приблизно 7.10) і другий (велика перерва в школі). Після уроків учні деякий час відпочивали, а, починаючи з 17 год. починали готувати уроки. Іноді після уроків у ліцеї вони йшли до бібліотеки і працювали там. Підготовка уроків закінчувалася о 21 год., а в деяких учнів і о 24.

Значний обсяг часу, який витрачався на підготовку уроків, змусив задуматися не тільки над питанням самоорганізації, а й над іншою проблемою сучасної школи - проблемою дозування домашніх завдань у старших класах. Знайомство з завданнями, які даються ліцеїстам додому, переконало, що жодна, навіть найоптимальніша система навчально-пізнавальної діяльності не здатна забезпечити менші витрати часу, якщо всі завдання виконувати ретельно. Не дивним було те, що більше часу на підготовку завдань витрачають учні, які мають кращі показники успішності. Але тим більшим було бажання і потреба допомогти старшокласникам правильно організувати свою навчально-пізнавальну діяльність вдома. Крім прийомів роботи, з якими учні вже познайомилися, необхідно було сформувати навички планування роботи на день і на тиждень та навички проведення самоексперименту з хронометражем часових витрат. З цією метою було проведено дві класних години, одна з яких була присвячена прийомам щоденного та щотижневого планування роботи, а інша - вибору

оптимальної послідовності виконання завдань та способам економії часових витрат на запам'ятовування матеріалу. У класах, які відвідували факультатив, перша тема розглядалася на занятті факультативу, а друга - на класній годині.

Попередня бесіда засвідчила, що учні не складали ні щоденних, ні щотижневих планів, - вони повністю підкорилися природному плину подій і окреслювали поетапне виконання тільки складних завдань, котрі давали заздалегідь.

На класній годині був проведений обмін думками "Як зберегти час", на якому учні поділилися своїм досвідом економії часу. Але, як виявилось, досвід був небагатий.

Потім учні вчилися пізнавати самих себе: з цією метою вони проводили хронометраж своїх навчальних дій.

Далі старшокласники познайомилися з варіантами планування і домовилися, що вдома вони перевірять, який план їм більше до вподоби. Бесіди з учнями показали, що за наявності щоденника, який вони розглядали як план виконання домашніх завдань, другий варіант запропонованого плану виявився зайвим, бо він багато в чому повторює інформацію щоденника. Перший варіант плану їм сподобався, і вони залюбки працювали за ним протягом пробного тижня, доки результати роботи обговорювалися в ліцеї. Пізніше вони перестали ним користуватися, але саму ідею планування не відхилили, виробивши власну форму записів, у якій перелік справ, що потребували виконання, давався не повністю - вказувалась назва уроку і час на його виконання, між уроками - домашні та особисті справи.

Протягом пробного тижня учні залюбки займалися хронометражем своєї роботи, тому визначити час, який вони витрачають на виконання тих чи інших навчально-пізнавальних дій, їм було неважко.

На другій класній годині обговорювалася раціональна послідовність дій та прийоми, які сприяють швидкому і якісному виконанню роботи. Рекомендацію починати виконання уроків з найбільш складних багато хто

заперечив, обґрунтовуючи це тим, що з легкими завданнями можна швидко впоратися, потім відпочити. Думка про те, що значна частина завдань уже виконана, буде позитивно впливати на настрій під час виконання складного завдання, свідчила про суттєву роль психологічного чинника в навчально-пізнавальній діяльності: упевненість, що все буде добре, додає сил та натхнення. Сам факт того, що учні критично ставляться до вибору послідовності дій, можна вважати позитивним, бо він свідчить про те, що старшокласники у своїй роботі звертають увагу на регулювальний компонент.

Беззаперечно була сприйнята інформація про чергування усних і письмових видів діяльності. Учні, які працюють за іншою системою (спочатку - всі письмові уроки, потім - всі усні), провели самоексперимент. Протягом тижня вони по чергово змінювали послідовність вивчення уроків: один день вони виконували уроки за звичайною системою і при цьому вели хронометраж своїх дій, наступного дня вони працювали за рекомендаціями. За їхніми словами, хронометраж показав, що по чергове виконання письмових і усних уроків є більш ефективним: по-перше, воно потребує менших затрат часу (економиться від 3 до 5 хвилин), по-друге, усний матеріал запам'ятовується краще, навіть за умови, що він не є суто усним, бо учні робили деякі записи за прочитаним текстом.

На класній годині обговорювалися прийоми роботи з метою кращого запам'ятовування матеріалу. Крім варіантів, схарактеризованих раніше (складання плану, визначення основної думки тощо), було запропоновано ще декілька, як-то малювання уявних картин за змістом прочитаного. Те, що описується, треба уявити, наче на картині, потім відновити в пам'яті послідовність картин. Бесіди з учнями, які проводилися пізніше, засвідчили, що іноді учні вдаються і до цього прийому. На жаль, організація дня учнями не є доступною для спостережень учителя, тому важко робити висновки про результативність проведеної роботи. Але до розпорядження учнів було

подано нові прийоми для збагачення внутрішніх компонентів методів роботи, і це мало позитивно відбитися на позиції суб'єктів навчання.

Дидакти багато уваги приділяють питанням самоконтролю та роботи над помилками [35; 45; 80; 99; 146; 149; 166; 191 та ін.]. Специфіка висвітлення цього питання у нашій роботі зумовлена тим, що воно розглядається під кутом зору формування організованості у навчально-пізнавальній діяльності. Нас цікавить не просто технологія самоконтролю, а раціональні способи його проведення, які забезпечують організованість у навчальній діяльності, а також автоматизація навичок самоконтролю, яка допомагає запобігти помилкам або вчасно виявити і виправити їх. Під час формуючого експерименту робота в згаданому напрямі проводилася у зв'язку з кожним із типів навчально-пізнавальної діяльності, а також стосовно організації часу взагалі. Мета формуючого експерименту на цьому етапі - створити умови для оволодіння учнями навичками самоконтролю за правильністю виконання роботи на різних її етапах та в цілому, а також швидкості її виконання. З огляду на мету робота з учнями із формування організованості проводилася у двох напрямках. По-перше, учні вчилися контролювати витрати часу на виконання роботи, аналізувати зайві витрати, відшукувати резерви. По-друге, засвоювали прийоми поетапного та загального контролю якості виконання роботи, причому до кожного з видів діяльності була опрацьована система орієнтирів самоконтролю. Спільним у способах роботи було те, що вони незалежно від типу навчально-пізнавальної діяльності співвідносяться з одними й тими самими етапами: уточнення виконаних фрагментів роботи, фіксації прогалин, усунення помилок.

Під час опрацювання організованості у рецептивно-осмислювальній діяльності при сприйнятті інформації на слух згадані етапи самоаналізу пов'язувалися з такими орієнтирами:

Етап уточнення фрагментів роботи

1. Орієнтир - ключові слова лекції. Рекомендація: основні положення, які ти сформулював, порівняй з ключовими словами теми. Ключові слова теми мають відбитися у твоїх формулюваннях: або повторитися, або інтерпретуватися у змісті положень.
2. Орієнтир - план лекції. Основні положення, які ти сформулював, порівняй з планом лекції: кожному пункту має відповідати сформульоване тобою положення (або два).
3. Орієнтир - схема зв'язків явищ. Перевір, чи відтворюють положення, які ти сформулював, сутність явища та його причинно-наслідкові зв'язки.
4. Один із можливих прийомів аналізу якості осмислення теми - запитання вчителю стосовно тих положень, які залишилися не зовсім зрозумілими (орієнтир - відповідь учителя).

Етап фіксації прогалин

Фактично цей етап починається уже під час уточнення. Незрозумілі питання, а також ланки ланцюжка "сутність явища - причина - наслідок" слід записати.

Етап усунення прогалин

Усунення прогалин в аналізованому виді діяльності відбувається за допомогою запитань до вчителя.

У тому разі, коли рецептивно-осмислювальна діяльність пов'язана з опрацюванням літературного джерела, практикувалася дещо інша схема самоконтролю. На етапі уточнення слід було порівняти свої записи не тільки з формулюванням теми та рубрик джерела, а і з текстом роботи. Етап фіксації прогалин є аналогічним описаному вище, рекомендувалося шукати відповіді на незрозумілі питання в тексті книги.

В узагальненому вигляді схему самоаналізу якості рецептивно-осмислювальної діяльності можна представити так:

1. Порівняння основних положень, записаних під час слухання лекції чи опрацювання книги, з: а) формулюванням теми (зв'язок за ключовими

словами); б) пунктами плану чи рубриками книги; в) текстом літературного джерела.

2. Запис незрозумілого питання.
3. З'ясування незрозумілого за допомогою тексту джерела чи питань до лектора.

Крім способу орієнтирів, був опрацьований і інший - спосіб питань до самого себе, який можна представити у такому переліку:

1. Чи всі ключові слова теми відтворено у записах?
2. Чи всі пункти плану відтворено в записах?
3. Чи всі ланки ланцюжка "сутність явища - причина - наслідок" ураховані?

Більшість учнів (87%) обрала спосіб постановки питань самому собі - він видався їм більш зручним і простим. 10% до вподоби був спосіб орієнтирів. 3% учнів не користувалися жодним із способів, а за звичаєм "ще раз уважно прочитали записи" (до речі, саме ці учні виконали завдання гірше). Незалежно від обраного способу перша спроба самоаналізу не дала помітних позитивних результатів: учні не помітили своїх помилок. Логічно було припустити, що причина цього - відсутність навичок аналізу і неправильне виділення ключових слів. У такій ситуації доцільним видавалося рішення деякий час вести аналіз колективно, але за моделлю самоаналізу і з його елементами. Спочатку колективна робота полягала в тому, що хтось із учнів висловлював свої міркування вголос, клас коректував відповідь, а кожний звіряв відкоректовану відповідь зі своїми міркуваннями. Цікаво, що учні у своїх міркуваннях зверталися до обох способів роботи: і до орієнтирів, і до питань самим собі. Пізніше кожний учень звіряв свої міркування із зразком, який був підготовлений одним із учнів - координатором роботи - і подавався з екрану монітора (за відсутності монітора - був стисло записаний на дошці). Всі відхилення і неточності обговорювалися, причому учень мав не тільки назвати відхилення, а й пояснити його причини. Колективна робота з елементами самоаналізу проводилася доти, поки кожний із учнів не побув у ролі координатора. Потім

самоаналіз учні проводили самостійно, але вони мали право ставити запитання вголос у разі сумнівів. На запитання відповідали учні. Цим правом учні користувалися залюбки, тому виникла необхідність застосування деяких обмежень. Була поставлена умова: якщо хтось ставить запитання, він повинен спочатку сам дати відповідь на нього. У разі необхідності відповідь коригувалася і виявлялися причини ускладнень. Саме у такий спосіб проводився самоаналіз під час другої контрольної точки. Слід відзначити, що результати були значно кращими: більшість учнів вчасно виявила і виправила свої помилки. Після другої діагностичної точки такий самоаналіз проводився повністю самостійно. Третя контрольна-діагностична точка показала, що результативність роботи покращилася: учні виявляли і виправляли більшість своїх помилок, причому на це витрачали порівняно небагато часу.

Самоаналіз рефератів має за мету виявити два основних питання: чи всі важливі питання, що стосуються відповідної теми, розкриті; чи з достатнім ступенем повноти вони подані. Перше питання учні аналізували, спираючись на виділення ключових слів теми та співвіднесення кожної з них з ланцюгом "сутність явища - причини - наслідки". Використовувалися й інші прийоми (залежно від дисципліни, над якою працювали чи своїх власних пріоритетів): співвіднесення кожного з ключових слів з питаннями Що? Де? Коли? Як? Чому? З якою метою?; співвіднесення поняття, названого ключовим словом, з суміжними. Учні самостійно визначили орієнтири самоаналізу: а) ключові слова та ланцюг причинно-наслідкових зв'язків; б) "каскад" запитань; в) суміжні поняття.

Самоконтроль за ступенем повноти проводився за цими ж орієнтирами, але вже у зв'язку зі змістом реферату. Узагальнена схема самоаналізу реферату виглядала так:

1. Перевір, чи всі важливі проблеми розкриваються за допомогою одного з прийомів або всіх: а) встановлення зв'язків ключових слів теми та питань, за ланцюгом "сутність явища - причини - наслідки"; б) розгорнення

ключових слів теми "каскадом" питань і співвіднесення їх з текстом реферату; в) співвіднесення понять названих ключовими словами, з суміжними.

2. Перевір повноту розкриття кожного питання із застосуванням тих же прийомів стосовно змісту реферату.

Учні самі трансформували подану вище схему у спосіб питань самому собі, створивши таку модель дій:

- Чи всі важливі проблеми розкрито? (Перевірка: зв'язки ключових слів; каскад питань, суміжні поняття).
- Чи достатній ступінь повноти розкриття теми? (Перевірка тексту реферату за тими ж орієнтирами).

Реферат виконувався вдома, тому процес самоаналізу не був доступним для спостережень. Анкетування і бесіди з учнями дозволили зробити висновок, що успішному самоаналізові реферату багато в чому сприяв колективний аналіз результатів рецептивно-осмислювальної діяльності, який проводився свого часу на уроці. Учні помітили, що фактично прийоми самоаналізу не відрізняються, - вони лише проєктуються на нові умови.

Самоаналіз результатів діяльності проблемно-пошукового типу потребував застосування інших прийомів і проведення його на кожному з етапів розв'язання проблеми.

Точність формулювання проблеми перевірялася за допомогою розмежування відомого і невідомого в завданні. Для зручності схема будувалася з допомогою питань: Що я знаю? Що мені невідомо в конкретному прикладі? Як узагальнити цей приклад? Формулювання проблеми має збігатися з другим питанням. Таким чином, орієнтир самоаналізу - збіг формулювання проблеми з тим, що є невідомим.

Наступний етап - пошук напрямів розв'язання проблеми - є дуже важливим. Від організованості роботи на цьому етапі значною мірою залежить і якість її виконання (отримання адекватних відповідей), і швидкість (невірно обраний напрям - марна трата часу). Діяльність учнів на

цьому етапі багато в чому визначається специфікою конкретного предмета і навіть теми. І все ж є й спільні орієнтири самоаналізу, а саме: визначення умов, необхідних для розв'язання завдання, і їх порівняння з обраним напрямом пошуку. Запитання самому собі учні сформулювали так: Що необхідно знати, щоб вирішити завдання?

Наступний важливий етап самоаналізу - перевірка отриманого результату. Орієнтири самоаналізу на цьому етапі - перевірка практикою, теоретична перевірка за аналогією. Питання до самого себе учні сформулювали так: Чи пояснює моє розв'язання проблеми таке явище (такий приклад тощо)? Чи збігається мій результат з результатами розв'язання аналогічних питань?

Як показали спостереження, самоаналіз результатів проблемно-пошукової діяльності виявився найскладнішим для учнів. Вони відчували труднощі на всіх етапах розв'язання проблеми. Це, очевидно, пояснювалося тим, що орієнтири самоаналізу часто збігалися з моделлю організації діяльності. Виявилось, що учні фактично двічі відповідають на ті самі питання: вперше, коли моделюють процес пошуку, вдруге - коли перевіряють результат. І хоча цей факт є цілком природним, було зрозуміло, що необхідно привернути додаткові прийоми перевірки.

Так, на етапі формулювання проблеми важко давалося узагальнення, рух від окремого до загального - від окремих прикладів до загальних питань. З метою подолання труднощів були розроблені дидактичні вправи для відтворення цього руху. Наведемо типи таких вправ безвідносно до конкретної дисципліни:

1. Пошуки серед наведених загальних положень одного, яке відповідає даному окремому явищу.
2. Добір прикладів до поданих загальних положень.
3. Установлення зв'язку між поданими прикладами та загальними положеннями.
4. Формулювання загальних положень, які відтворено у поданих прикладах.

Перша контрольно-діагностична точка, на жаль, не засвідчила позитивних зрушень у самоаналізі на даному етапі. Було зрозуміло, що для міцного оволодіння логічною операцією узагальнення потрібно більше часу, тому вчитель продовжував давати вправи на узагальнення, коли це не суперечило темі уроку. Паралельно зміцнювалася когнітивна база, яка забезпечувала вільне володіння згаданою операцією на конкретних предметах. Так, для підведення до загальних положень прикладів правопису слів була застосована модель узагальнення, яка насправді відтворювала зв'язки між правописом конкретного слова та орфограмою, яку воно репрезентує. Ця модель мала вигляд поетапного руху:

- Визнач частину слова (морфему), в якій містяться сумнівна буква.
- Визнач частину мови, до якої належить слово.
- Сформулюй назву орфограми: Правопис (альтернативні букви) у (назва морфеми в місцевому відмінку) (назва частини мови у родовому відмінку). Наприклад, *Правопис -н-, -ни- у суфіксах прикметників*.

Для формування загальних положень стосовно літератури була використана модель причинно-наслідкових зв'язків соціальної, духовної та особистісної сфер життя, а для історії - соціальної та економічної сфер:

Вчинок героя - зв'язок з проблемами (соціальними, моральними, особистими). Типізація героя - соціальна, професійна, статева сфери.

Сутність історичного явища - причини (політичні, економічні) - наслідки (політичні, економічні).

Друга контрольно-діагностична точка показала, що учні краще володіють прийомами самоаналізу через узагальнення. Більш того, вони стали часто використовувати цей прийом і на інших етапах проблемно-пошукової діяльності. Цікаво, що багато учнів стали використовувати прийоми узагальнення, орієнтирів та питань до самого себе почергово - на етапі виконання роботи - один, на етапі самоконтролю - інший. Тепер завдання вбачалося в тому, щоб удосконалити вміння учнів узагальнювати на різноманітному матеріалі.

Формування навичок самоаналізу на другому етапі проблемно-пошукової діяльності теж відбувалося через подолання певних труднощів. Питання "Що треба знати, щоб розв'язати завдання" допомогло не всім учням. Більше 90% визначали не всі умови, необхідні для розв'язання завдання. Постає необхідність створити умови, за яких учні оволоділи б логічною операцією аналізу явища і визначення його складових. Було визнано необхідним операцію аналізу чергувати з операцією синтезу, бо саме таке поєднання є запорукою ефективності аналітичної діяльності. З цією метою на заняттях використовувалася спеціально дібрана система дидактичних вправ, яка включає такі їх типи:

1. Визнач питання, які необхідні для розв'язання поставленої проблеми.
2. Сформулюй проблему, в якій можна узагальнити кілька питань.

Помилки у формулюванні гіпотези повністю залежать від того, наскільки вірно обрані напрями пошуку відповіді на питання. Орієнтир самоаналізу формулювання гіпотези учні засвоїли швидко і без ускладнень: кожного разу вони перевіряли, чи є гіпотеза однією з можливих відповідей на поставлене запитання. То ж все залежало від того, наскільки правильно поставлене питання.

Орієнтири самоаналізу отриманого результату, як показали спостереження, виявилися прийнятними не для всіх учнів і не на всіх предметах. Принцип перевірки практикою був зрозумілим всім, але він легко "спрацьовувала" лише на уроках мови, коли "практика" пов'язувалася з конкретним мовним матеріалом - правописом, слововживанням чи пунктуацією. Учні не могли використати цей орієнтир на уроках літератури та історії, бо тут "практика" була занадто абстрактною. Встановлення аналогій взагалі виявилось важким для старшокласників, бо їм важко було зорієнтуватися, з чим саме треба проводити аналогії. За схарактеризованих умов корекція вмінь учнів полягала в тому, що в колективній роботі була встановлена залежність між темою, характером отриманих результатів і

адекватним прийомом самоаналізу. Учні усвідомили, що для уроків літератури "практика" означає приклади з тексту твору, а для уроків історії - приклади з реального життя минулої доби або сьогодення. А поняття аналогії потребувало додаткового опрацювання. З цією метою був розроблений комплекс дидактичних вправ на встановлення аналогії на різноманітному матеріалі. На уроках вчителі звертали увагу на явище аналогії і спонукали учнів до пошуку прикладів цього явища.

Робота в згаданому напрямі дала помітні позитивні результати не миттєво, а лише через деякий час. Крім очікуваного результату - формування навичок самоаналізу результатів проблемно-пошукової діяльності, - встановлення зв'язків за аналогією допомагало учням і в інших типах навчально-пізнавальної діяльності, про що свідчили і спостереження вчителів, і бесіди з учнями.

Суттєве значення у формуванні організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності має самокорекція знань та вмінь, тобто робота над помилками.

Починаючи відповідний етап формуючого експерименту, ми усвідомлювали, що ця робота буде ефективною тільки за умови, що учні зрозуміють причини своїх помилок і зможуть їх пояснити. На вказану мету і були спрямовані наші зусилля.

Прийоми і методи роботи над помилками зумовлювались типом навчально-пізнавальної діяльності, але модель дій учнів залишалася незмінною за будь-якого типу і відтворювалася у таких рекомендаціях:

1. Знайшовши помилку, з'ясуй її сутність (У чому саме я помилився?).
2. Вияви причину помилки і поясни її (Чому я помилився? Як я міркував? Як треба було міркувати?)
3. Створи рекомендації для себе, щоб запобігти помилці в майбутньому (Що з чим не можна плутати? На що треба звертати увагу?).

Було зрозуміло, що опрацювання навички роботи з помилками не може бути здійснено тільки на уроках, присвячених аналізу контрольних робіт -

цих уроків замало. Для автоматизації навички потрібно було якнайчастіше виконувати відповідні вправи. Ця робота була організована у три способи: по-перше, на уроках учні проводили самоаналіз помилок, допущених у виконанні завдань; по-друге, їм пропонувалися картки, в яких моделювалися ситуації помилок, нібито допущених "третьою особою". Наприклад,

Валентина, виконуючи завдання, допустила помилку в слові *щоденний*, написавши його з *-н-*. Поясни причини цієї помилки і створи рекомендації, щоб запобігти їй у майбутньому.

За цією ж схемою проводився взаємоаналіз помилок учнями одного класу.

Важливу роль у роботі над помилками відіграє робота не тільки над самими помилками, а й над їхніми типами. З цією метою був організований облік помилок. Учні не можуть постійно пам'ятати, яких помилок вони припускалися. З іншого боку, робота може бути ефективною тільки за умови, що помилки не будуть забуті. Щоб подолати цю суперечність, учням було запропоновано вести реєстр помилок і після кожної контрольної чи самостійної роботи перевіряти, які типи помилок повторюються. Багаторазове повторення одних і тих самих помилок свідчить про необхідність ретельного опрацювання відповідних тем. Реєстр помилок було запропоновано вести за такою схемою:

Помилка	Тип помилки
---------	-------------

Типи помилок, які повторювались, підкреслювались і опрацьовувались з особливою ретельністю.

Спочатку робота за схарактеризованою схемою викликала певні труднощі. Учні пояснювали причини помилок, відштовхуючись від психологічних чинників: "Забув правило", "Був неуважний", "Не встиг". Учитель пояснив, що причини можуть бути не тільки психологічні, а й змістовні, тобто зумовлені змістом матеріалу, який вивчається. І саме змістовні пояснення давалися учням важко. Для формування цієї навички

проводилася систематична робота із з'ясування залежності між типом помилки та її причиною.

До третьої діагностичної точки учні навчилися визначати типи помилок, з'ясовувати їхні причини і коректувати свої знання. Їм сподобалося порівнювати результати своїх робіт за реєстром помилок, що позитивно вплинуло на рівень успішності, бо помилки одного й того самого типу повторювалися не більше, ніж три-чотири рази. Тепер завдання полягало в тому, щоб удосконалювати сформовані навички на новому матеріалі.

Крім самоаналізу помилок та якості виконання завдання, учні вчилися проводити хронометраж своєї діяльності. З метою формування відповідних навичок учням пропонувалося відмічати, скільки часу вони витрачають на виконання домашнього завдання, а також на виконання завдань кожного з видів діяльності. Потім ці дані порівнювалися в межах класу, виявлялися причини значних витрат часу. Спочатку завдання на хронометраж дій давалися в класі. Учням сподобалося вести спостереження з використанням годинника, і вони стали це робити і на інших уроках. Порівнюючи свої витрати з витратами інших, учні зробили спробу пояснити, чому їм знадобилося більше часу на виконання завдань. Перші пояснення, які вони дали, базувалися на інтуїції, а не самоаналізі діяльності. Найпоширенішими поясненнями були такі:

- Я повільно пишу.
- Я довго формулював питання.

Стало зрозуміло, що учні не володіють навичками самоаналізу. Учитель повідомив їм, що самоаналіз витрат часу має дати відповідь на питання, чому довго формулювалися думки, що зробити для того, щоб цей процес відбувався швидше. У подальшому навички самоаналізу формувалися у зв'язку з конкретними видами роботи. Ті завдання, які забирали в учня більше часу, ніж у інших, опрацьовувалися особливо ретельно.

Хронометраж діяльності проводився учнями і вдома. Це допомогло учням краще пізнати себе і раціональніше організувати свій час.

Аналізуючи результати цієї роботи, слід відзначити, що часто учні ніби починали змагатися, хто виконає те чи інше завдання швидше. Це негативно відбивалося на якості виконання завдання. З метою нейтралізації негативних явищ учитель неодноразово підкреслював, що головне - це якість виконання, відсутність помилок. А хронометраж допоможе запобігти зайвим витратам часу, діяти чіткіше і точніше.

Розроблена модель є розгорнутим у часі педагогічним процесом, побудованим на принципах цілісного підходу до розвитку особистості як вищої цінності й мети педагогічної діяльності, що реалізується шляхом раціонального поєднання ефективних освітніх технологій і природної активності особистості до саморозвитку і самореалізації. Модель базується на концепції гнучкого управління і передбачає використання комплексу педагогічних впливів на розвиток формування організованості ліцеїстів й здійснюється поетапно залежно від ступеня опанування старшокласниками системою відповідних знань, умінь і навичок у процесі вивчення навчальних дисциплін. (рис. 2.2, стор. 137.)

Програма формуючого експерименту у згаданому напрямі була виконана.

Поряд з іншими формами організації навчального процесу використовувався факультатив "Організованість у навчально-пізнавальній діяльності"

Мета факультативу - озброїти старшокласників методами оптимальної організації навчально-пізнавальної діяльності, створити умови для формування найбільш ефективних внутрішніх компонентів методів навчальної роботи. Ця мета зумовлює необхідність розв'язання таких конкретних завдань:

1. Познайомити старшокласників з методами організації навчально-пізнавальної діяльності різних типів.
2. Сформувані в учнів уміння, необхідні для успішної навчально-пізнавальної діяльності.

3. Сформувати й автоматизувати навички, необхідні в різних типах навчально-пізнавальної діяльності.



Рис. 2.2. Педагогічна модель формування організованості старшокласників у навчально-пізнавальній діяльності

Принципи, методи, прийоми та форми роботи на факультативних заняттях є різноманітними: лекції, тренінги, творчі майстерні, проблемно-пошукові розвідки, підготовка й обговорення рефератів, дискусії, дебати, змагання.

Для учнів дуже важливими є зовнішні атрибути всього, в чому вони беруть участь, у тому числі й факультативу, тому його краще назвати так, щоб назва не відштовхувала, наприклад, "Швидке і якісне навчання" або "Вчимося з мінімальними витратами часу" тощо.

Починаючи роботу, слід познайомити учнів із типами навчально-пізнавальної діяльності, без знання яких не може свідомо сприйматися інша інформація. Навряд чи слід дотримуватися наукової термінології - краще викласти матеріал у науково-популярному стилі. Тоді типи навчально-пізнавальної діяльності будуть виглядати так: сприйняття на слух (осмислення й запис); робота з книгою (виписки, анотація, конспект, власні зауваження); засоби запам'ятовування; пошук інформації (бібліографічні джерела, довідники, система "Інтернет"); підготовка виступу; підготовка творчих робіт; розв'язання проблеми; підготовка реферату, доповіді. Фактично на першому занятті учні знайомляться з програмою факультативу, бо саме типи навчально-пізнавальної діяльності покладено в основу роботи. Конче необхідно вже на першому занятті переконати учнів у важливості правильної організації своєї діяльності і значенні організованості як риси характеру для життєвого успіху. Постає питання, які ж методи роботи краще всього обрати для першого заняття: за змістом матеріал досить складний для учнів; на перший погляд, він не може бути викладений у цікавій формі. У дисертаційній роботі пропонується концептуальний підхід, який можна сформулювати так: методи роботи на факультативі повинні не тільки спонукати до діяльності чи навчати їй, а й створювати умови, які б самі

формували ті чи інші ознаки організованості. Прихована схема цього процесу може бути така: осмисли сутність - зрозумій, що це важливо, - спробуй діяти - реалізуй уміння. Саме тому уже з першого заняття слід створити умови для максимальної актуалізації досвіду учнів і уведення його в реальні ситуації. Найкращий засіб для створення таких умов - ділова гра. Лекція з елементами ділової гри допоможе забезпечити принцип діяльнісного підходу. До питань лекції, що можна розв'язати на основі включення досвіду учнів, на наш погляд, належать такі:

- До яких видів діяльності вам доводилося звертатися в процесі навчання?
- Чи справді оптимальна організація праці є запорукою її ефективності? Доведіть свою думку.

Ділову гру доцільно включити на етапі оцінювання рівня організованості "третьої особи". Можна залучити двох вигаданих героїв, які по-різному організують свою навчально-пізнавальну діяльність. Учні, які в цьому разі виступають у ролі консультантів, роблять висновки про кращий варіант організації. Заняття доцільно завершити, познайомивши учнів із схемою самооцінки організованості в навчально-пізнавальній діяльності. Треба надати можливість кожному самостійно оцінити себе за критеріями організованості. Це буде корисно не тільки для фіксації початкових умінь та навичок учнів з метою порівняння з тими, які вони матимуть у майбутньому. Схема самооцінки продемонструє їм перспективу, мету, до якої вони будуть прямувати.

Наступний етап роботи факультативу - відпрацювання вміння слухати й робити записи. На цьому занятті доцільно познайомити учнів з засобами швидкого сприйняття на основі розмежування відомого й нового, головного, підпорядкованого і другорядного. Якщо назване розмежування дається важко, можна знову звернутися до вигаданих героїв: нехай вони по-різному розмежують названу інформацію, а учні оцінять, хто це зробив точніше. Пізніше учні самі впораються з завданням такого типу. Сприятимуть

успішному результату тренінги "Сформулюй, що є відомим, що новим" та "Головне - підпорядковане; головне - другорядне". Ці тренінги можна проводити на матеріалі одного й того ж самого тексту або різних.

Для відпрацювання вміння правильно вести записи під час прослуховування учнів треба навчити, виділяючи головне в новій інформації, компресувати матеріал для запису так, щоб вони були зрозумілими у процесі прочитування. З цією метою доцільно попрацювати спочатку з письмовими текстами, щоб повний і стислий варіанти учні могли порівняти. У процесі роботи над стисненням тексту на слух можна використати елемент змагання: чий запис буде найбільш стислим і при цьому збереже найсуттєвіші положення прослуханого. Необхідно також навчити учнів у процесі слухання складати схеми й таблиці. Але при цьому дуже важливо продемонструвати, як обрання форми запису залежить від типу теоретичної інформації. Так, теоретична інформація хронологізованого змісту може в скомпресованому вигляді записуватися в таблицю (рік - подія). Якщо теоретична інформація репрезентує чиїсь міркування, то доцільно скомпресований запис вести під рубриками *теза - напрям міркувань - аргументація - висновки*. Інформацію, яка репрезентує аналіз явищ, краще стисло відтворити, а на полях зафіксувати ключові слова, котрі вказують на напрям аналізу. У разі запису рекомендацій із виконання якихось завдань слід чітко розмежувати кожен з них. Працюючи над організацією записів прослуханої інформації, вчитель має потурбуватися про те, щоб окремі навички учнів не тільки сформувалися, а й автоматизувалися. До них належать такі: відмежування відомого й нового; відмежування основного, підпорядкованого й другорядного; стиснення інформації. Автоматизація навички не може бути досягнута на одному-двох заняттях, тому завдання, зорієнтовані на цю мету, слід проводити протягом усієї роботи як "організаційну зарядку".

Наступні два заняття мають зорієнтувати учнів у інформаційному просторі. Перше з них краще провести в бібліотеці, де учні побачать картотеки та бібліографічні довідники, ознайомляться з тим, як ними

користуватися. На занятті факультативу вони мають навчитися складати список літератури до теми, правильно оформляти його та робити попередній огляд літературних джерел з метою відбору. Друге заняття проводиться у комп'ютерному класі. Учні мають навчитися вести інформаційний пошук у системі "Інтернет".

Наступний етап роботи - формування вміння опрацьовувати наукові джерела. Як відзначалося раніше, учні найчастіше просто переписують сторінку за сторінкою, а потім без будь-яких змін переносять записи в чистовик. Важливо довести їм, що така робота - різновид викрадення, яке називається плагіатом і має негативну суспільну оцінку. На заняттях з цієї теми знайомимо учнів з тим, у яких випадках можна обмежитися анотацією, а коли потрібно конспектувати чи робити виписки, а також навчаємо конспектуванню різних типів. Доцільно законспектувати на занятті декілька фрагментів чи робіт у повному обсязі разом, продемонструвавши, як конспектування може перетворитися із нудної технічної роботи в поштовх до міркувань. Слід познайомити учнів зі способами виділення основних положень, думок, які викликають сумніви, а також із фіксацією ключових слів на полях. На занятті учням буде цікаво порівняти свої записи із записами однокласників, звернути увагу на важливу інформацію, яка виявилася упущеною, внести корективи у власні записи, набувши нового досвіду. Крім основної мети, поставленої у факультативі, така робота сприяє вирішенню ще одного нагального завдання - формування критичного мислення.

Опрацювання літератури природно пов'язане з підготовкою до виступу, тому слід розглянути оптимальні способи організації такої підготовки. На занятті, присвяченому роботі над темою, учні повинні поринути в процес, який традиційно складається з тріади *винахід думок - розташування думок - прикрашення думок*. Перша складова цієї тріади має формуватися на основі опрацювання літератури і власного сприймання проблеми. І знову важливим стає виділення основних положень джерел, які опрацьовуються, а також висловлення власного ставлення до відповідного

питання. Формування вміння розташувати думки пов'язане з процесом складання плану виступу. Учні мають зрозуміти, що складання плану - обов'язкова частина роботи над виступом. Як було показано нижче, більшість старшокласників не користуються планом під час написання творів і ставляться до плану як до формального елементу. На занятті треба довести важливість планування, необхідність взаємозв'язку між структурними частинами. Але слід підкреслити, що план - це не догма, він може модифікуватися в процесі роботи над виступом. Розглядаючи питання про розташування думок, доцільно звернути увагу на зміст вступної частини й заключної. Учні не повинні сприймати вступ та заключну частину як самодостатні структурні елементи. Треба, щоб вони навчилися формувати зміст вступу відповідно до теми виступу. На цьому етапі доцільно застосувати прийом пошуку ключових слів теми, які мають визначити зміст вступу. Слід попрацювати також над можливими варіантами заключної частини. Головне, щоб учні зрозуміли залежність вибору варіанту від основної мети виступу та від аудиторії, на яку він розраховується.

Наступний етап після підготовки виступу - промова підготовленого тексту. Якість промови залежить від багатьох факторів: уміння спілкуватися з аудиторією, умов, у яких відбувається спілкування, самопочуття промовця тощо. Якщо розглядати це питання в аспекті формування організованості суб'єкта навчання, то слід зупинитися на такому важливому чиннику успішного виступу, як уміння запам'ятовувати підготовлений текст. Багато в чому це вміння залежить від індивідуальних властивостей пам'яті. Але не менш важливу роль у запам'ятовуванні відіграє система роботи з текстом, яка не тільки допомагає запам'ятати, а й розвиває пам'ять. Названому питанню слід присвятити спеціальне заняття, на якому доцільно звернутися до декількох питань. По-перше, познайомити учнів з основними видами пам'яті (зорова, слухова, рухова та змішана) і надати їм можливість пізнати себе, визначивши, який вид пам'яті є в кожного основним, а який розвинутий недостатньо. По-друге, треба навчити учнів засобів запам'ятовування

інформації з урахуванням особливостей власної пам'яті і незалежно від її типу. Крім підкреслювань основного в записах, складання схем та таблиць, доцільно ввести засоби скомпресованих сигналів, ключових слів та логічних і асоціативних зв'язків. Ефективними формами роботи на відповідному занятті є самоексперимент та змагання. У процесі самоексперименту учень повинен визначити, який саме спосіб роботи з інформацією є для нього прийнятним. А після змагання "Хто швидше й краще запам'ятає інформацію" переможці поділяться своїм досвідом опрацювання інформації, і можливість вибору внутрішніх компонентів методів роботи збільшиться для всіх.

У навчально-пізнавальній діяльності суттєве значення має вміння швидко реагувати на нову інформацію, формулювати запитання і швидко знаходити відповідь на запитання, сформульоване іншими, тому хоча б одне заняття слід присвятити формуванню швидкої реакції на зовнішні стимули. На цьому занятті учні, по-перше, повинні навчитися виступати експромтом, обговорюючи поставлену проблему, правильно формулювати запитання і відповіді. Старшокласники мають усвідомити, що необхідно для того, щоб виступ експромтом був успішним. Вони повинні визначити, що саме є долею істини у жартівливому виразі "Найкращий експромт той, який ретельно підготовлений". Окрім цього, їм треба подати узагальнену схему експромту як реакції на відповідну ситуацію (акція - реакція): "Основна тема ситуації - основна думка виступу - факти, які її обґрунтовують, - висновок". Значну увагу слід приділити формуванню вміння ставити запитання до фрагменту інформації, який щойно сприймався. Слід створити такі ситуації, у яких учні мали б змогу ставити запитання різного типу: стосовно уточнення змісту інформації, причинно-наслідкових зв'язків, попередніх посилань, аргументації чи перспектив. Для цього можна подати фрагменти інформації, у яких окремі елементи упущено навмисне, - це спонукає учнів до запитань з уточнення змісту або встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Можна також запропонувати фрагменти із згорнутими попередніми посиланнями чи недостатньою аргументацією.

Заняття, на якому відпрацьовується вміння виступати експромтом та ставити запитання, доцільно проводити у формі ділових ігор. Це можуть бути міні-конференції, інтерв'ю, круглий стіл, дебати тощо.

Наступний важливий етап роботи стосується іншого типу діяльності - творчої. Не заперечуючи той факт, що творчість - це дуже індивідуальне явище, яке, на перший погляд, не співвідноситься з поняттям організованості, відзначимо, що окремі елементи процесу творчості потребують все ж більше техніки виконання дій, ніж натхнення. На занятті творчої майстерні розглядаються саме такі питання. Головне з них - організованість у роботі над написанням творів з літератури та інших письмових робіт, які пов'язані не тільки з аналізом джерел, а й із викладенням власних думок, узагальненням (наприклад, твори з історії тощо). Учні знайомляться з технікою осмислення теми та прийомами пошуку напрямів її розкриття. Перший спосіб, з яким вони мають познайомитися, - виділення ключових слів теми та встановлення їхніх логічних зв'язків за схемою: *факт, явище - його специфіка, відмінність від інших - причина - наслідок - погляди на цей факт, його сприйняття соціумом - власна думка щодо нього*. Інший спосіб може бути представлений в системі запитань: *Що? Де? Коли? Як? Чому? Для чого?* Як відомо, цей спосіб започаткував М. Кошанський ще в ХІХ ст. Запропонована ним методика піддавалася критиці з боку В. Белінського. І все ж вона не була відкинута практикою роботи російської гімназії ХІХ ст. Не ставлячи за мету виправдати та обґрунтувати її чи спростувати, відзначимо, що вона може бути запропонована учням як одна з можливих для вибору внутрішніх компонентів методів навчально-пізнавальної роботи. Зважаючи на той факт, що багато учнів виявляють майже повну безпорадність у самостійному осмисленні теми, можна стверджувати, що запропонований прийом пошуку відповіді на запитання допоможе їм працювати плідно. Можна застосовувати обидва прийоми - визначення ключових слів теми, а потім установа їхніх логічних зв'язків за допомогою поданих запитань. Використання одного з описаних прийомів чи обох допоможе учням

визначити, **про що** вони мають писати. Наступний етап - відповідь на питання, **як** про це написати. На цьому етапі слід подати узагальнену схему твору та її модифікації стосовно кожного типу. Узагальнена схема може мати такий вигляд:

1. Основна думка.
2. Факти, явища, які її доводять.
3. Висновки.

У проекції на твір-опис друга складова цієї схеми (факти) означає детальний опис явищ, елементів чогось, а третя, залежно від типу твору, - узагальнення ознак явищ, фактів чи висловлення своєї думки.

Робота із формування організованості в осмисленні теми має проводитися безпосередньо на занятті із застосуванням різних форм і методів. Це може бути ділова гра із спільного моделювання схеми творчого пошуку або експеримент з метою порівняння тактики пошуку - у будь-якому разі роботу треба побудувати так, щоб учні могли обрати схему розгортання теми.

Інші компоненти діяльності - пошук матеріалу до твору та його структурування - організовуються у такий же спосіб, що і підготовка до виступу, яка розглядалася раніше. На цьому етапі роботи створюються сприятливі умови для повторного опрацювання способів діяльності, з якими учні вже знайомі. На занятті можна обговорити проблеми, що з'являються в процесі пошуку матеріалу, труднощі та засоби їх подолання. Опрацьовуючи структурування матеріалу, слід звернути увагу на необхідність висловлення власного ставлення до того, про що йдеться.

Заняття, присвячені організації роботи проблемно-пошукового типу, проводяться у два етапи: спочатку поставлена проблема розв'язується спільно. Учні оволодівають методикою моделювання пошуків, формулювання гіпотез, прогнозування результатів, самоперевірки. Друге заняття готує учнів до самостійного розв'язання проблеми з приверненням літератури.

Розв'язуючи конкретну проблему на першому занятті, учні проходять етапи пошуку, які в кінці заняття вони повинні відтворити як узагальнену модель пошуку. Після того, як проблема сформульована, починається перший етап пошуку - актуалізація знань, пов'язаних із поставленим питанням, та моделювання тактики пошуку. Цей процес бажано вести у двох напрямках, перший з яких можна відтворити в питанні "Що я знаю безпосередньо про відповідне явище?", а другий - у питанні "Які аналогічні явища я знаю?" У будь-якому разі відбувається реконструкція старого досвіду, його модифікація під новим кутом зору відповідно до нових завдань. Результатом цієї роботи має стати встановлення напрямів пошуку зв'язків явища, яке досліджується, з іншими. Фактично на першому етапі відбувається моделювання напрямів пошуку.

Другий етап - накопичення фактів, пов'язаних з явищем, що аналізується, та аргументація цих зв'язків. На цьому етапі учні мають сформулювати гіпотезу щодо кожного з напрямів пошуку і перевірити її вірогідність, коли вони будуть поставлені в умови, за яких відчують недостатність знань для розв'язання проблеми і необхідність пошуку нових. Дуже важливо при цьому навчити їх аналізувати явища, порівнювати, робити власні висновки і залучати додаткові джерела для вирішення завдань, якщо власних спостережень недостатньо.

На третьому етапі дібрані факти упорядковуються, обґрунтовуються аргументи, узагальнюються спостереження, робляться висновки. Це етап систематизації результатів попередньої діяльності, створення чітких уявлень про закономірність явища та його зв'язки з іншими.

Розглядаючи останній етап - етап самоконтролю, - відзначимо, що термін "етап" стосується лише перевірки кінцевого результату. Насправді ж самоконтроль дій має відбуватися на всіх етапах, починаючи з визначення напрямів розв'язання проблеми.

Друге заняття доцільно провести як тренінг, на якому відпрацьовується вміння працювати з книгою під час розв'язання проблеми. Тренінг

передбачає самостійну роботу учня, спрямовану на виконання логічних завдань, поставлених учителем. Слід зорієнтувати учня у процесі розв'язання яких проблем і на яких етапах може знадобитися той чи інший вид завдання. Наведемо типи завдань, які може поставити вчитель.

1. Дібрати матеріал, який стосується сформульованої проблеми.
2. Дібрати матеріал, який підтверджує чи спростовує тезу, подану вчителем (теза стосується окремих складових проблеми)
3. Знайти аргументи, котрі доводять чи спростовують основне питання проблеми.
4. Згрупувати матеріал за певним принципом.
5. Виділити відому інформацію й нову у запропонованому вчителем фрагменті.
6. Виділити основні думки окремих фрагментів тексту.
7. Порівняти явища, які стосуються поставленої проблеми.
8. Знайти за літературним джерелом, з якими явищами пов'язане те, яке становить сутність поставленої проблеми.
9. Знайти у тексті опис явищ, аналогічних тим, які стосуються поставленої проблеми.
10. Знайти додаткову інформацію, необхідну для розв'язання поставленої проблеми.

Незалежно від того, яке саме навчально-пізнавальне завдання виконує учень, він повинен володіти прийомами аргументації думок. У зв'язку з цим названому питанню слід приділити спеціальне заняття. Учнів доцільно ознайомити з процесом аргументації та його структурними частинами: тезою, доводами, висновками. Працюючи над поняттям тези, доцільно дати завдання на формулювання положення, яке в тій чи іншій проблемі є основним або допоміжним. Під час роботи над другою структурною частиною, звертаємо увагу на найбільш уживані способи аргументації - аргументація за аналогією, аргументація від протилежного, аргументація від припущення. На конкретних прикладах слід довести запропоновані вчителем

положення, застосовуючи кожний із способів. Доцільно познайомити учнів із видами аргументів - логічними та психологічними. Перший з названих видів знадобиться у навчально-пізнавальній діяльності під час розв'язання навчальних проблем, другий – під час роботи над творами літератури. На заняттях опрацьовуються також питання достатності аргументів та помилок аргументації.

Окреме заняття присвячується організації роботи із підготовки реферату. Учні слід ознайомити з сутністю реферату, що полягає в стислому викладенні (але з достатнім ступенем повноти) основного змісту джерела, в передачі нової проблемної інформації, яка представлена у відповідному документі. Треба звернути увагу учнів на відмінність між анотацією та рефератом: анотація відповідає на питання, **про що** йдеться у первинному документі, реферат - на питання, **що саме** говориться у відповідному документі, що в ньому є **нового і суттєвого**. Створення реферату - реферування - передбачає аналітико-синтетичну роботу суб'єкта навчання, спрямовану на визначення нового й суттєвого у відповідній роботі. Якщо реферується не одна робота, а декілька, присвячених одній і тій самій проблемі, то погляди авторів порівнюються, положення стосовно певних питань узагальнюються, робляться висновки. Викладені особливості рефератів різних типів треба подавати учням на конкретних зразках. Бажано, щоб ці особливості були виявлені учнями самостійно. Після цього доцільно дати завдання на підготовку рефератів схарактеризованих типів.

Суттєве значення у формуванні організованості має робота із оволодіння навичками самоконтролю та самооцінки. Названі навички не формуються миттєво - потрібна кропітка, ретельна робота в цьому напрямі. Вказаному питанню слід відводити окремі заняття після роботи над кожною з тем, над кожним з типів навчально-пізнавальної діяльності.

На завершення роботи факультативу слід звернутися до однієї з найважливіших складових організованості - вміння правильно організувати свій час, обравши оптимальну послідовність виконання навчально-

пізнавальних дій. На занятті учні повинні навчитися вести хронометраж своїх дій, тому доцільно підготувати комплекси завдань, котрі включають виконання не одного навчально-пізнавального завдання, а декількох. Учні повинні визначити, яка послідовність дій є для них більш ефективною. Уміння проводити хронометраж своїх дій знадобиться їм у будь-якому виді діяльності, допоможе виробити навички самоконтролю організованості. В кінці заняття можна провести змагання на швидкість виконання даних учителем завдань.

Слід також ознайомити учнів зі способами планування своєї діяльності, подавши їм схеми плану на тиждень і на кожний день. Учні можуть обрати варіант плану, який їм більше до вподоби, познайомившись, наприклад, з такими.

Варіант 1.

1. Дата, день тижня.
2. Перелік справ, які треба зробити.
3. Кількість часу, який можна витратити на виконання справи.
4. Відмітка про виконання.

Варіант 2.

1. Дата, день тижня.
2. Назва виду діяльності, результату роботи та запис кількості часу для виконання:
 - Прочитати для ознайомлення (назва, що саме).
 - Прочитати, підготуватися до відповіді на уроці (назва уроку, тексту тощо).
 - Вивчити напам'ять.
 - Законспектувати.
 - Зробити виписки для реферату (доповіді тощо).
 - Вирішити завдання, виконати письмове завдання.
 - Знайти відповідь на запитання (формулювання запитання).
 - Інші справи (перелік основних).

3. Відмітка про виконання.

За такими ж схемами можуть складатися і щоденні плани. Для відпрацювання чіткості виконання дій можна запропонувати складати план кожного виду діяльності, у якому зазначати мету діяльності, послідовність дій, джерела для робіт, відмітка про виконання. В останній графі можна робити позначки стосовно питань, які потребують доопрацювання (у разі, коли з якихось причин ці питання не були розв'язані).

Знайомство з плануванням роботи доцільно провести у формі ділової гри, в якій учні спочатку будуть співучасниками планування дій "третьої особи", а потім і консультантами один для одного чи ще одній "третьій особі".

Робота факультативу вимагає використання таких методів і форм, які, по-перше, базуються на діяльнісному підході до навчання, по-друге, створюють умови для розвитку пізнавальної активності учнів. Пасивне слухання порад і повчань може перетворити факультатив у свою протилежність, зробити його нудним і навіть відштовхнути учнів від роботи.

Завершуючи обґрунтування факультативу з основ організації навчально-пізнавальної діяльності, відзначимо, що він має відіграти значну роль в узагальненні знань про способи навчально-пізнавальної діяльності. Знання та вміння, отримані на заняттях факультативу, учні зможуть використовувати під час вивчення всіх предметів, тобто ці знання є надпредметними. Вони конкретизуються, поглиблюються на уроках та під час виконання домашніх завдань.

2.4. Підготовка вчителів до роботи із формування організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності

Перед проведенням формуючого експерименту було перевірено, наскільки вчителі готові до роботи із формування організованості учнів. Для цього було проведене анкетування вчителів за такими питаннями:

1. Чи вважаєте Ви, що організованість учнів у навчально-пізнавальній діяльності - одна з ознак, від якої залежить рівень їхньої успішності?
2. Чи вважаєте Ви, що в школі (ліцеї, гімназії) на уроках і в позаурочний час треба проводити роботу із формування організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності?
3. Чи проводили Ви роботу в згаданому напрямі?
4. Якою Ви вважаєте свою роботу в цьому напрямі - систематичною чи епізодичною? Які питання Ви розглядали?
5. Якими технологіями Ви користувалися?
6. Чи вважаєте Ви за потрібне оволодіти згаданими технологіями?

Відповіді вчителів на більшість запитань були на диво однотайними. На перше запитання всі відповіли "Так", тобто у вчителів немає жодних сумнівів щодо важливості організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності. Всі дали позитивні відповіді і на запитання 2, 3, 6. На запитання 4 майже половина (48%) відповіли, що свою роботу в цьому напрямі вони вважають систематичною, але виявилось, що систематично розглядалися питання про важливість самодисципліни. Це свідчило про те, що поняття організованості тлумачиться занадто вузько. Решта вчителів визнала, що працюють в згаданому напрямі епізодично. Але при цьому всі вчителі вважають дуже важливим оволодіти технологією формування згаданої якості.

Анкетування не тільки допомогло виявити позицію вчителів стосовно питання, яке нас цікавить, а й створило мотивацію роботи із оволодіння педагогічною технологією, яка забезпечить формування організованості старшокласників у навчально-пізнавальній діяльності.

Крім анкетування, були проведені бесіди з учителями та адміністраціями шкіл, спостереження за уроками, які допомогли виявити найбільш важливі напрями роботи.

У процесі бесід з учителями було встановлено, що вони дають учням завдання законспектувати роботу, скласти план, підготувати реферат, але не формують умінь виконувати ці види роботи раціональними методами. Ніхто з учителів не переймається проблемою раціональної організації рецептивно-осмислювальної діяльності - це, на їхню думку, залежить виключно від здібностей учнів. Бесіди з адміністрацією шкіл та власні спостереження показали, що організація проблемно-пошукової діяльності здійснюється вчителями по-різному. Частина вчителів взагалі рідко використовує згаданий метод роботи. Решта вміло створює проблемну ситуацію і веде учнів до її розв'язання. Позитивним є те, що вчителі використовують найбільш раціональні прийоми роботи, і учні мають можливість спостерігати ефективність цих дій. Але у такий спосіб учні не можуть навчитися самостійно ставити та розв'язувати проблему. Іншими словами, вчителі демонструють жорсткий тип керування навчальною діяльністю, а не гнучкий.

Наведені спостереження та аналіз анкет переконали в тому, що вчителів слід озброїти педагогічною технологією формування організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності. У зв'язку з цим паралельно з формуючим експериментом проводилося навчання учителів: було організовано семінар "Педагогічна технологія формування організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності", на заняттях якого проводилося випереджальне навчання вчителів. Програма роботи семінару передбачала такі питання:

1. Поняття організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності та його складові.
2. Гнучкий тип керування навчальною діяльністю як умова формування організованості учнів.

3. Форми роботи із виховання організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності.
4. Прийоми формування організованості учнів у рецептивно-осмислювальній діяльності.
5. Прийоми формування організованості учнів у роботі з літературою.
6. Прийоми формування організованості учнів у проблемно-пошуковій діяльності.
7. Прийоми формування організованості учнів у творчій діяльності.
8. Формування організованості в підготовці аргументації.
9. Навички самоперевірки та самооцінки як умова формування організованості учнів.
10. Формування умінь самоорганізації та самодисципліни.

На кожному занятті вчителі отримували рекомендації з відповідної теми. Потім обговорювалися форми впровадження цих рекомендацій у практичну роботу. Вчителям пропонувалися для обговорення або завдання, спрямовані на формування організованості, або схеми та моделі, або зміст бесіди з учнями - залежно від теми. Завершувалося заняття обговоренням проблем, які виникли в процесі знайомства з відповідною темою або в процесі роботи на уроці за системою, що пропонувалася.

Після закінчення роботи семінару було проведено анкетування вчителів за такими питаннями:

1. Чи допомогла робота семінару у формуванні організованості Ваших учнів? У чому саме Ви відчули допомогу?
2. Які труднощі були у Вашій роботі?
3. Які питання слід розглянути більш детально?
4. Які питання не потребували розгляду, бо були Вам добре відомі?

Відповіді засвідчили, що робота семінару допомогла всім його учасникам. Учителі і раніше розуміли, що треба формувати організованість учнів у навчально-пізнавальній діяльності, давали учням деякі поради, але їхня робота була епізодичною, спонтанною. То була реакція на невдалі

відповіді, негаразди у навчанні. Тепер ця робота постала перед ними як система, і вони добре уявляють технологію її проведення. На питання, у чому саме відчували допомогу, майже всі учителі відповіли, що тепер вони знають, як відпрацьовувати кожне із умінь, що становлять організованість.

Відповідаючи на питання про труднощі, вчителі звернули увагу на те, що технологія створена, але хотілося б мати у своєму розпорядженні більше дидактичних матеріалів, які стосуються аналізованого питання, особливо щодо проблемно-пошукової роботи.

Аналіз відповідей на третє питання засвідчив, що всі вчителі вважають за необхідне починати роботу із формування організованості не в старших класах, а значно раніше, і питання про вікові особливості цього процесу потребує детальної розробки.

На думку вчителів, жодне з питань не можна було ігнорувати, бо, хоч дещо і було відоме їм раніше, знання не були приведені в систему і, головне, вони не володіли технологією формування аналізованої якості.

Аналіз роботи семінару вчителів свідчить про те, що, навчаючись у педагогічному навчальному закладі, вони не отримали знань про особливості формування організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності. Це означає, що спеціальна підготовка необхідна і для студентів педагогічних закладів. Зважаючи на цей факт, ми розробили спецсемінар для студентів (програма спецсемінару представлена в додатку).

ВИСНОВКИ З ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. За даними констатуючого експерименту в учнів старших класів не сформовано вміння, необхідні для раціональної організації своєї навчально-пізнавальної діяльності.
2. За якісними характеристиками було виділено 5 рівнів організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності:

- низький із прогалинами в усіх видах навчально-пізнавальної діяльності;
 - низький із прогалинами у творчих та проблемно-пошукових видах роботи;
 - середній із прогалинами організованості проблемно-пошукової та творчої діяльності;
 - середній із прогалинами рецептивно-осмислювальної діяльності;
 - високий із окремими прогалинами організованості.
3. Педагогічна модель формування організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності включає три основні форми роботи: урок, факультативні заняття, індивідуальні консультації.
4. Умовами, які забезпечують ефективність розробленої моделі, є такі:
- вибір методів та прийомів роботи залежно від типу навчальної діяльності;
 - широке залучення учнів до самоексперименту з хронометричними вимірами або без них;
 - надання учням можливості вибору і варіювання прийомів роботи;
 - поетапне формування відповідних умінь;
 - забезпечення мотиваційного компоненту роботи.
5. У процесі формування організованості у всіх видах діяльності ефективним є повернення власного досвіду учнів, а також використання узагальнених моделей, які відповідають тому чи іншому типу діяльності.
6. Ефективними прийомами, що забезпечують формування організованості у всіх типах діяльності, є такі:
- моделювання дій;
 - розмежування основного і другорядного, відомого й нового;
 - виділення ключових слів теми та встановлення логічних і асоціативних зв'язків;
 - розгорнення думки за схемою "сутність явища - причина - наслідок".

7. Ефективність самоконтролю та самокорекції знань забезпечують такі прийоми:
 - прийом орієнтирів;
 - прийом запитань до себе;
 - прийом виділення складових елементів;
 - прийом перевірки за аналогією та практикою.
8. Умовою інтенсифікації процесу формування організованості учнів є проведення факультативних занять за цією тематикою.
9. Для формування організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності необхідна спеціальна підготовка вчителів.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ АКАДЕМІЧНОГО ЛІЦЕЮ

Під час проведення контрольного експерименту учням були запропоновані ті ж види завдань, котрі пропонувалися на етапі констатуючого експерименту. Результати їх виконання можуть засвідчити, якою мірою змінився рівень організованості учнів академічного ліцею, і виявити прогалини, які мають бути опрацьовані в подальшій діяльності. Спостереження проводилися за тими ж показниками. Крім цього, учням була запропонована анкета, відповідь на яку може репрезентувати їхнє особисте ставлення до питання організованості в навчально-пізнавальній діяльності:

1. Чи вважаєш ти, що організованість у роботі значно впливає на її успішність?
2. Чи вважаєш ти, що треба удосконалювати навички, які забезпечують швидке та якісне виконання навчального завдання?
3. Чи відчуваєш ти зміни в організації своєї роботи?
4. Чи відчуваєш ти зміни у результатах роботи?
5. Що відчуваєш ти від раціональної організації своєї навчально-пізнавальної діяльності: задоволення чи тобі неприємно або нудно це робити?
6. Чи вважаєш ти престижною названу якість?

Аналіз відповідей показав, що всі учні академічного ліцею усвідомлюють важливість організованості у навчально-пізнавальній діяльності, цю рису вважають необхідною і такою, що впливає на життєву перспективу. Учні загальноосвітньої школи по-різному відповіли на перше питання. Більшість визнала позитивний вплив організованості на успіхи в навчанні. Але деякі учні у своїх відповідях підкреслили, що все ж головне -

це здібності, за наявності яких організованість не дуже потрібна. Більш того, у двох відповідях стверджувалося, що організованість потрібна тим, хто полюбляє навчатися і не має надії на свій розум. Такі відповіді свідчать про те, що особистісно-смісловий компонент позиції суб'єкта навчання цих учнів потребує корекції: вони мають усвідомити престижність правильної організації процесу учіння, переконатися в його важливості на багатьох фактах і прикладах.

Відповідь на друге питання анкети була позитивною майже у всіх учнів. Навіть той, хто не пов'язує успіхи з правильною організацією діяльності, не заперечує проти швидкого та якісного виконання завдань. Але звернемо увагу на те, що причиною позитивної відповіді окремих учнів були не перспективи інтелектуального збагачення, а бажання швидко звільнитися від роботи. Такі відповіді засвідчили, що у розробленій нами моделі недостатня увага приділяється мотивації діяльності із формування організованості. Поклавши надію на позитивну мотивацію навчання старшокласників ліцею, ми забули, що з учнями загальноосвітньої школи в цьому напрямі слід попрацювати. Загалом же питання про створення позитивної мотивації формування організованості, на наш погляд, потребує спеціального дослідження, бо, розв'язуючи його, треба знати стартові мотиви навчання старшокласників, а вони дуже різняться у сучасних учнів.

Попри різне ставлення до аналізованої якості зміни в організації своєї роботи відчули всі учні. Одні звертали увагу на те, що стали виконувати завдання швидше і отримувати кращі оцінки. Інші зафіксували лише швидкість виконання роботи і помітили, що в них з'явилося більше вільного часу. Але були і відповіді, які вказали на новий аспект досліджуваної проблеми: 4 ліцеїста відзначили, що прийоми роботи, які вони стали використовувати у сприйнятті інформації на слух, потребують напруження, тому вони стали більше стомлюватися на уроках. Очевидно, питання про вплив схарактеризованих прийомів роботи на фізичний стан учнів, дозування інформації і поетапність її подачі потребує спеціального дослідження.

Більшість учнів відчула зміни у результатах своєї роботи. Дехто відповів, що це стосується тільки окремих типів завдань, але все ж наявність позитивних зрушень відчув. Окремі учні відзначили, що змін немає, бо результати їхньої праці стабільно високі, але їм стало цікавіше працювати. 20% школярів не відчули помітних змін у результатах, але вони не переймаються цим, бо орієнтація на освіту не є для них пріоритетною. Але така відповідь не здається нам задовільною, і виникає потреба нагадати про ще одну проблему сьогодення: як уберегти дітей від втрати інтересу до навчання.

Відповіді на останнє з поставлених в анкеті питань виявили, що більшість учнів отримує задоволення від самого процесу використання прийомів, які допомагають раціонально організувати навчально-пізнавальну діяльність. Із тих, хто не отримує задоволення, жоден не відзначив, що використовувати згадані прийоми неприємно чи нудно - прийоми роботи були для них не головними, бо їх цікавив результат.

На останнє питання всі учні дали позитивну відповідь, і це вселяє оптимізм. Але цікаво з'ясувати, якими ж є об'єктивні результати формуючого експерименту. Звернімося до цього питання.

3.1. Зміни рівня сформованості організованості учнів у навчальній діяльності рецептивно-осмислювального типу

3.1.1. Організованість у сприйнятті інформації на слух

У процесі виконання першого завдання - прослуховування лекції - всі учні робили записи. Ніхто не звертався до вчителя з проханням повторити чи зі скаргою на те, що не встигає записувати. Після п'ятихвилинного опрацювання матеріалів учні дали письмову відповідь на питання. Порівняльний аналіз результатів констатуючого і контрольного

експериментів подано в таблиці 3.1. У верхньому рядку таблиці наведено результати (у відсотках) констатуючого експерименту, а в нижньому - контрольного. (табл.. 3.1)

Таблиця 3.1

Результати перевірки організованості сприйняття інформації на слух

Недоліки	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.
Недостатня повнота	42	28	56	51	41	27	55	49
Пропуск суттєвої інформації	19	17	27	24	18	17	26	24
Відтворення другорядної інформації	57	54	68	66	57	53	67	64
Відсутність фабульного упорядкування подій	86	81	91	89	86	82	94	86
Відсутність якісних ознак подій	56	54	63	61	56	55	62	62
Відсутність причинно-наслідкових зв'язків	11	9	16	13	10	9	15	12
Плутання в аргументації	43	38	72	67	42	39	70	66
	31	24	30	42	41	40	69	66

Як видно із таблиці, в експериментальних класах зменшилася кількість недоліків у виконанні роботи аналізованого типу, причому відсоток зменшення недоліків у класах академічного ліцею є значно більшим. Це пояснюється тим, що учні академічного ліцею частіше виконували

дидактичні вправи, необхідні для формування організованості, і їхні навички встигли автоматизуватися.

Звернемо увагу також на той факт, що в аналізованому виді діяльності позитивні зрушення в учнів 9-х класів в цілому не гірші, ніж у десятикласників. Це свідчить про можливість використання розробленої педагогічної технології у різних класах старшого шкільного віку. Звертає на себе увагу той факт, що основна інформація відтворюється повністю в переважній більшості робіт. Поряд з цим учні припускаються помилок, відтворюючи другорядну інформацію. Очевидно, це пояснюється тим, що вони боялися пропустити важливі положення, тому подали їх якомога більше. Це свідчить про їхню невпевненість у виконанні завдання аналізованого типу, а відтак - і про відсутність якісного самоаналізу.

Найменші позитивні зрушення відбулися у завданні на фабульне упорядкування подій. Це було несподівано, бо фабула базується на причинно-наслідкових зв'язках, а з цим завданням учні впоралися успішно. Очевидно, фабульне упорядкування подій потребує додаткової уваги.

Помітними є відмінності у підвищенні якості виконання завдання школярів і ліцеїстів. Особливо це стосується завдання із відтворення аргументації. Очевидно, причини цих відмінностей потребують спеціального аналізу. Але звернемо увагу на той факт, що шкільний клас, який відвідував факультатив, має кращі показники виконання цього завдання, ніж той, що не відвідував. У цілому ж можна беззаперечно констатувати ефективність запропонованої педагогічної технології.

Для того, щоб перевірити, якою мірою запропоновані прийоми роботи ввійшли до внутрішніх компонентів методів роботи учнів, були проаналізовані їхні записи. Було виявлено такі особливості. По-перше, більшість учнів створила власну систему записів, тією чи іншою мірою використавши запропоновані прийоми. Але були й такі учні, які не змінили свого підходу до цієї роботи. На запитання, чому не стали відпрацьовувати систему, вони відповідали по-різному: звикли і не хочуть змінювати,

задоволені своїми успіхами і не прагнуть більших, нова система складна для них. Слід відзначити, що саме ті учні, які вели безсистемні записи, впоралися з роботою найгірше. Результати аналізу представлено в таблиці 3.2. У верхньому рядку таблиці наведені результати (у відсотках) констатуючого експерименту, а в нижньому - контролюючого.

Якість відтворення скомпресованої інформації виявилася кращою в тих класах (і ліцею, і школи), що відвідували факультатив. Це свідчить про те, що увага власне до прийомів навчально-пізнавальної діяльності, безвідносно до вивчення певних тем, дає позитивні результати.

Таблиця 3.2

Результати перевірки відтворення скомпресованої інформації

Тип записів	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.
1. Записи з компресією інформації	- 64	- 72	- 70	- 68	- -	- -	- -	- -
2. Виділення основних положень	- 20	- 26	- 14	- 12	- -	- -	- -	- -
3. Використання схем	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Використання таблиць	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Безсистемні записи	60 12	65 -	52 -	56 -	62 62	66 66	50 52	52 50
6. Немає записів	40 4	35 1	48 15	44 20	38 38	34 34	50 48	48 50

У цілому ж слід констатувати позитивні зрушення когнітивного й регуляторного компонентів позиції суб'єктів навчання.

Завдання на осмислення й усне відтворення інформації виконувалося в чотири етапи. На першому для прослуховування була запропонована хронологізована інформація, на другому - інформація, яка являла собою опис

об'єкта, на третьому - міркування, на четвертому - розповідь. На всіх етапах учні плідно використали 5 хвилин для підготовки, проглянувши записи і зробивши необхідні позначки. Як виявилось пізніше, позначками були відмічені основні положення і опорні сигнали.

Якість усних відповідей оцінювалася за тими ж характеристиками, що й письмових. Крім цього, додалися показники "Якість моделювання виступу" і "Якість виступу". Результати виконання завдання представлено в таблиці 3.3. У верхньому рядку таблиці наведено результати (у відсотках) констатуючого експерименту, а в нижньому - контролюючого.

Таблиця 3.3.

Результати перевірки завдань з хронологізованою інформацією.

Недоліки	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.
Недостатня повнота	40 22	28 10	42 38	41 35	40 40	36 35	39 40	49 48
Пропуск головної інформації	20 9	15 6	29 20	26 17	18 15	17 14	25 24	25 25
Відтворення другорядної інформації	58 40	56 34	70 52	68 54	57 56	54 52	68 65	64 62
Відсутність фабульного упорядкування подій	89 82	84 80	91 80	90 82	87 85	83 82	94 94	88 89
Відсутність якісних ознак подій	57 36	56 32	63 37	61 38	56 56	55 54	61 62	62 61
Відсутність причинно-наслідкових зв'язків	9 7	8 5	16 10	13 9	10 10	10 9	14 14	12 11
Плутання в аргументації	45 33	40 25	74 30	68 42	44 43	39 40	70 71	66 65
Достатня якість моделювання виступу	50 70	55 80	50 78	52 67	51 50	55 55	50 52	51 51
Достатня якість виступу	50 72	59 75	50 78	52 67	51 51	58 59	52 52	51 52

Як видно із таблиці, сприймаючи на слух хронологізовану інформацію, не всі учні швидко упорядковують її за фабулою, хоч причинно-наслідкові зв'язки усвідомлюють. Очевидно, це пояснюється тим, що фабульне упорядкування вимагає викладення інформації під іншим кутом зору, - у такій роботі, крім осмислення, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків, необхідно виконати ще кілька мисленнєвих операцій: нове структурування тексту, пошук інших мовленнєвих форм вираження думки порівняно з тими, які були в лектора. Це свідчить про необхідність удосконалення мовленнєвих навичок учнів. Найбільш сприятливі умови для цього створюються на уроках літератури, бо саме тут матеріал припускає варіанти викладання - сюжетний і фабульний.

Результати усного осмислення інформації описового плану представлені в таблиці 3.4. У верхньому рядку таблиці наведені результати (у відсотках) констатуючого експерименту, а в нижньому - контролюючого.

Таблиця 3.4

Результати усного осмислення інформації

Недоліки	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	9 ліц	10 ліц	9 шк.	10 шк.	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.
Недостатня повнота	60	56	64	62	60	55	63	62
	40	32	41	46	60	55	63	62
Пропуск суттєвої інформації	24	20	30	28	22	20	27	28
	16	12	14	16	22	19	28	28
Відтворення другорядної інформації	60	62	72	70	58	62	70	70
	38	36	50	52	58	60	68	69
Пропуск об'єктів опису	52	50	52	51	52	51	50	50
	25	20	20	30	51	51	50	49

Як видно із таблиці, показники осмислення описової інформації значно покращилися. Результати усних відповідей за інформацією, яка являє собою міркування, представлені в таблиці 3.5. У верхньому рядку таблиці наведені результати (у відсотках) констатуючого експерименту, а в нижньому - контролюючого.

Таблиця 3.5

Результати усних відповідей-міркувань

Недоліки	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Недостатня повнота	62	58	66	67	62	57	66	65
Пропуск суттєвої інформації	30	26	32	34	60	56	66	66
Відтворення другорядної інформації	24	20	30	28	21	20	27	28
Відсутність причинно-наслідкових зв'язків	2	-	2	4	20	20	26	28
Плутанина в аргументації	60	62	71	70	59	61	70	70
Достатня якість моделювання виступу	30	25	30	30	58	60	70	69
Достатня якість виступу	9	8	16	13	10	9	14	12
	5	4	6	8	10	9	12	11
	45	40	74	68	44	40	71	66
	30	20	30	40	43	39	72	66
	50	59	50	52	51	59	52	51
	72	80	78	68	50	58	53	51
	50	59	50	52	51	58	52	52
	81	86	85	80	52	60	54	51

Графа таблиці "Плутанина в аргументації" включала не лише показник пропуску аргументів, а й порушення послідовності викладення від більш

важливих до менш важливих. Слід зазначити, що більшість помилок було допущено саме на порушення послідовності.

Результати відповідей за інформацією-розповіддю представлені в таблиці 3.6. У верхньому рядку таблиці наведені результати (у відсотках) констатуючого експерименту, а в нижньому - контролюючого.

Таблиця 3.6.

Результати усних відповідей - розповідей

Недоліки	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	9 ліц	10 ліц	9 шк.	10 шк.	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Недостатня повнота	54	52	54	50	54	52	53	50
Пропуск суттєвої інформації.	20	15	20	25	50	50	52	48
	20	18	20	19	20	17	19	20
Відтворення другорядної інформації	-	-	-	2	20	15	17	18
	60	62	71	67	59	60	70	65
Відсутність фабульного упорядкування подій	30	25	30	28	58	58	68	64
	80	78	84	82	80	76	82	80
Відсутність якісних ознак подій	54	40	56	58	80	76	81	79
	56	55	62	60	56	56	59	60
Відсутність причинно-наслідкових зв'язків	30	28	32	34	54	56	60	60
	6	4	6	5	6	5	6	5
Достатня якість моделювання виступу	1	-	-	1	5	5	5	4
	50	55	50	52	50	55	50	51
Достатня якість виступу	75	80	78	70	51	56	52	53
	50	59	50	52	50	56	51	52
	80	85	82	80	51	57	52	52

Із таблиці видно, що якість осмислення в експериментальних класах є набагато кращою, але фабульне відтворення подій є каменем зіткнення і в цьому виді завдання. В перспективі слід ретельніше дослідити це питання.

Третє завдання під час контрольного експерименту було дещо змінене порівняно з констатуючим: запитання вимагали не відтворення інформації, а репрезентації причинно-наслідкових зв'язків. Помилки у відповідях учнів були, але їхня кількість виявилася значно меншою порівняно з констатуючим експериментом. Результати виконання цього завдання наведені в таблиці 3.7. У верхньому рядку таблиці наведені результати (у відсотках) констатуючого експерименту, а в нижньому - контролюючого.

Таблиця 3.7.

Результати перевірки встановлення логіки подій

Типи помилок	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.
Помилки у встановленні причинно-наслідкових зв'язків	6	5	6	5	6	5	6	5
	-	-	-	-	5	4	4	4
Порушення логіки подій	10	8	10	9	9	7	8	9
	15	4	4	5	9	8	7	9
Пропуск суттєвих фактів	20	18	20	18	20	18	19	20
	5	-	2	1	18	15	15	16

Із завданням на розмежування відомої й нової інформації впоралися всі учні. Помилки було значно менше, ніж раніше, причому нова інформація відмежовувалась швидко і точно у всіх експериментальних класах. Контрольні класи майже не змінили показників у аналізованому виді завдання див. таблицю 3.8.

Таблиця 3.8.

Результати роботи із розмежування відомої й нової інформації

Типи помилок	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.
Невміння розмежувати нову й відому інформацію	40 1	35 -	40 -	38 1	40 38	35 34	40 39	39 38
Порушення логічної послідовності	10 5	8 4	10 4	9 5	9 9	7 8	8 7	9 8
Пропуск нових положень	50 20	40 15	50 20	45 25	50 49	40 40	50 48	44 45

Дані, наведені в усіх таблицях, свідчать про те, що найкращі показники організованості в рецептивно-осмислювальній діяльності мають ті класи академічного ліцею, в яких не тільки використовувалася система дидактичних вправ, спрямованих на формування організованості, а й читався факультатив з цієї проблематики. Спостерігається значне збільшення ступеня організованості і в класах загальноосвітньої школи, які відвідували факультатив. Але наведені дані свідчать, що в подальшій роботі слід приділити значну увагу фабульному упорядкуванню інформації та роботі із опрацювання аргументації.

3.1.2. Орієнтація в інформаційному просторі

Як і під час проведення констатуючого експерименту, було запропоновано три типи завдань, які вимагали самостійного пошуку інформації. Перше завдання спонукало до пошуку в підручнику інформації, яка допомогла б виконати роботу над помилками. Переважна більшість учнів

експериментальних класів упоралася з цим завданням без допомоги вчителя (92%). Із їх числа все ж припустилися помилок 30%, невірно визначивши тип орфограми. Але відхилень у самому процесі пошуку не було - учні експериментальних класів легко встановлювали залежність між типом матеріалу і способом пошуку відповідної інформації. 8% учнів зверталися за допомогою до вчителя або учнів-консультантів і успішно виконали завдання. У контрольних класах відсоток успішних завдань склав лише 45%, і тільки 23% працювали без допомоги вчителя. Слід зазначити, що успішне виконання завдання було зафіксоване і в класах загальноосвітньої школи, причому процент якості був приблизно рівним. Очевидно, це пояснюється тим, що над помилками працювали систематично під час проведення формуючого експерименту і в ліцеї, і в школі, а форми і частота цієї роботи не мали значних розбіжностей.

Завдання другого типу, що орієнтувало на пошук інформації в літературі, даній учителем, успішно виконали 96% учнів експериментальних класів і 71% контрольних. Учні експериментальних класів знайшли в літературі саме той матеріал, який був необхідний для розкриття теми. Вони зуміли його логічно впорядкувати, викладаючи матеріал від більш важливого до менш суттєвого. Тільки в 4% робіт якісь факти чи положення були пропущені. Учні контрольних класів теж в цілому впоралися із цим завданням, але в їхніх роботах виявилися значні прогалини: пропуски важливої інформації, непослідовність у викладенні думок. Іноді справлялося враження, що, читаючи книгу, учень бездумно запозичує матеріал, не осмислюючи його, не простежуючи логіки викладення. Знайомлячись з іншою книгою, він вдається до повторення положень, не помічаючи цього, але тепер уже запозичуючи інформацію з іншого джерела.

Бліц-анкетування про час, витрачений на пошук інформації в літературі, показало, що учні експериментальних класів виконали завдання в цілому швидше. На запитання, скільки часу витрачено на опрацювання

Виконуючи третій тип завдання, яке орієнтувало на самостійний пошук літератури, учні контрольних класів виявили таку ж беспорядність, як і під час констатуючого експерименту. Результати роботи учнів (кількість учнів подана у відсотках) представлені в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Результати виконання завдання на самостійний пошук літератури

Типи помилок	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.
Літературу обрано вдало	84	93	92	84	63	65	61	63
Літературу обрано не зовсім вдало	16	7	8	16	37	35	39	37
Тема розкрита вичерпно	84	93	92	84	11	15	10	10
Тема розкрита, але є недоліки в розкритті	16	7	8	16	66	73	65	72
Тема не розкрита	-	-	-	-	23	12	25	18

Помітним був сумний факт: за два роки навчання в школі, відвідуючи уроки, виконуючи достатню кількість завдань, учні контрольних класів так і не освоїлися в інформаційному просторі. На запитання анкети, як добирали літературу, всі вони відповіли, що звернулися з проханням дібрати літературу до бібліотекаря. Жоден з них не попросив для роботи каталоги. Учні експериментальних класів теж скористувалися допомогою бібліотекаря, але всі вони попрацювали ще й з каталогом, причому знайшли там деякі джерела.

Як видно із таблиці, більшість учнів експериментальних класів дібрали необхідну літературу і вміло опрацювали її. Недоліки в розкритті теми були пов'язані з пропуском деяких важливих положень, тобто стосувалися не стільки пошуку літератури, скільки особливостей роботи з нею та осмислення теми. В контрольних класах учні використали не всю літературу, яку можна було взяти в бібліотеці, упустили не окремі положення, а важливі питання; інформацію, що була представлена в літературі, багато з хто них опрацював поверхово, а в окремих випадках недбало.

Наведені результати свідчать про ефективність відповідного фрагменту педагогічної моделі, запропонованої в роботі.

3.1.3. Організованість у роботі із запам'ятовування матеріалу

Завдання на запам'ятовування тексту мало показати не тільки якість запам'ятовування, а й вибір способів роботи з друкованим текстом.

Перший етап, коли учні мали опрацювати матеріал на уроці, виявив, що способи роботи значно змінилися порівняно з тими, що застосовувалися під час виконання завдань констатуючого експерименту. 80% учнів, отримавши матеріал переглянули його, потім, читаючи уважніше, склали план, а потім до кожного пункту плану зробили виписки. Більшість виписала фрагменти тексту, в яких містилася основна думка до відповідного пункту плану або репрезентувалася нова інформація. Дехто зробив скомпресовані виписки, які відтворювали зміст кожного пункту. Опрацьовуючи тексти-описи, більшість учнів зробила різні позначки до об'єктів опису і їхніх ознак, що допомогло уникнути пропусків. Окремі учні скористалися словами-сигналами, встановивши логічні зв'язки між різними фрагментами. 2 старшокласники відтворили зміст у схемі. Наведені спостереження свідчать,

що прийоми, використані під час формуючого експерименту, увійшли до внутрішніх компонентів методів роботи більшості учнів.

3.1.4. Уміння співвіднести теоретичну інформацію з практичними завданнями

Отримавши практичні завдання за теоретичною інформацією, опрацьованою вдома, всі учні в цілому виконали їх. Але, по-перше, експериментальні класи впоралися з ними значно швидше, по-друге, якість виконання була вищою. І все ж слід констатувати, що якість виконання цього завдання зросла менше порівняно з іншими. Кращі результати були в тому випадку, коли практичне завдання містило приклади тільки з тієї теми, яка щойно вивчалася. Якщо ж приклади подавалися поряд з іншим матеріалом, кількість помилок зростала.

Під час написання роботи, в якій поряд із новою орфограмою були й інші, учні все ж припустилися помилки (хоча їх було менше, ніж у контрольних класах). Такий стан можна пояснити відсутністю автоматизованої навички вживання теоретичної інформації. Для автоматизації навички необхідно час і багаторазовість виконання завдання. Очевидно, часу було замало. Інакше кажучи, справа тут не в організованості діяльності, а в автоматизації окремих її видів. І все ж необхідність корекції методики формування цієї навички впадає в око, бо прогалини помітні не тільки в орфографічній грамотності учнів, а й в інших видах діяльності.

3.2. Зміни рівня організованості учнів у творчій та проблемно-пошуковій діяльності

Спостереження за роботою учнів над твором показали, що їхні внутрішні компоненти методів роботи значно удосконалилися. Вони чітко усвідомлюють, з чого треба починати роботу, як її проводити, і як

закінчувати, тому спроможні впоратися із завданням швидше і краще. Для обґрунтування цього висновку подамо порівняльні хронометричні спостереження за роботою над твором на уроці учнів експериментальних класів і контрольних. (табл. 3.12)

Таблиця 3.12

Порівняльні хронометричні спостереження за роботою над твором

Експериментальний клас ліцею	Контрольний клас ліцею
<p>Перші 15 хвилин роботи</p> <p>Почали роботу над окресленням питань, які необхідні для розкриття теми. Більшість учнів використала прийом причинно-наслідкових зв'язків ключових слів, і в перші ж 5 хвилин вправно сформулювали питання, які слід розкрити. Дехто, написавши 2-3 пункти плану, почав роботу над текстом. Окремі старшокласники взагалі не склали плану, але використали методичку "розгортання" теми за ключовими словами.</p>	<p>Більша частина учнів почала обдумувати план твору, але це було обдумування, що базувалося на власному досвіді та світогляді. На чернетках помітні "результати мислення": одне формулювання закреслювалося, а потім знову записувалося, інше записувалося, але не використовувалося. Це був "рух навпомацьки". Учні, які не склали плану, можна умовно поділити на дві групи. Одні писали багато, майже без зупинки, наче з пам'яті (як виявилось пізніше безладно й безскладно). Інші довго обдумували кожен фразу; записавши, багато хто закреслював її. Це були справжні "муки творчості" (як виявилось пізніше, майже безрезультатні).</p>

<p>Наступні 20 хвилин</p> <p>Всі учні працювали. Окремі звернення до вчителя були не проханням про допомогу, а бажанням розвіяти деякі сумніви.</p>	<p>Більша частина учнів працювала самостійно. Близько половини з них зверталися із запитаннями до вчителя; багато хто потребував значної допомоги.</p>
<p>Останні 10 хвилин</p> <p>Учні продовжували роботу. Після написання твору вони перевірили його декілька разів (орфографічний аспект, пунктуаційний, стилістичний, змістовий). Майже всі учні закінчили роботу вчасно, лише 4 з них здали роботу на 5 хв. пізніше.</p>	<p>Учні продовжували роботу. Запитань до вчителя було менше. Після закінчення вони перевірили роботу один раз. Вчасно здали роботу лише 12 учнів. Решта здали на 2-3-5 хвилин пізніше.</p>

Відповіді на запитання анкети показали, що в системі роботи учнів контрольних класів не відбулося значних змін. Учні експериментальних класів обрали оптимальні прийоми роботи. Із їхніх відповідей можна зробити висновок, що в них змінилися не лише когнітивні, а й регульовальні, й особистісно-сміслові складові позиції суб'єкта навчання.

У процесі виконанні проблемно-пошукових завдань учні експериментальних класів виявили значні позитивні зміни, вони виявили організованість уже на першому етапі - етапі визначення сутності проблеми і пошуку напрямів її розв'язання: помилок у визначенні напряму розв'язання не допустив жоден учень. Всі правильно змоделювали етапи руху до поставленої мети, отримали дещо різні оцінки (хоча всі високі), бо дехто допустив помилки в самому тексті роботи - але це стосується не організованості, а уважності чи інших показників. Учні контрольних класів впоралися із цим завданням гірше: їм важко було змоделювати

процес розв'язання проблеми, вони не могли сформулювати гіпотезу і плуталися в аргументах. 9 учнів контрольних класів не змогли виконати це завдання.

3.3. Загальні зміни рівня організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності після проведення формуючого експерименту

Аналіз якості виконання всіх завдань у цілому та знайомство з відповідями на запитання анкети дозволили зробити висновок, що рівень організованості учнів експериментальних класів значно зріс. Якщо розподіл учнів за рівнями організованості, зроблений на етапі констатуючого експерименту, для контрольних класів залишився тим самим, в експериментальних класах змінився не тільки розподіл, а й якісна характеристика виділених груп.

Кількість учнів, які мають низький рівень організованості з прогалинами у всіх видах діяльності, в експериментальних класах зменшився вдвічі. Крім цього, слід відзначити, що якісні показники цієї групи змінилися. Не залишилося учнів, безпорадних у всіх видах діяльності. Організованість у рецептивно-осмислювальній діяльності більшою чи меншою мірою сформувалася у всіх. У процесі виконання проблемно-пошукових завдань учні цієї групи припускаються помилок, особливо в моделюванні процесу пошуку, але все ж проблемні завдання вони виконують. То ж слід констатувати, по-перше, зменшення кількості учнів у цій групі, а по-друге, якісний зріст показників організованості в тих учнів, які все ж у цій групі залишилися.

Зменшилася кількість учнів і 2-ї групи, які мали середній рівень організованості з прогалинами у творчих та проблемно-пошукових видах роботи. По-перше, правильно організувати діяльність в інформативному просторі більшою чи меншою мірою навчилися всі. Те ж саме можна сказати

й про способи організації проблемно-пошукової діяльності. Виконуючи творчі види завдань, учні цієї групи вже не потребують зразка, а працюють самостійно. Але недостатність когнітивної бази заважає учням цієї групи провести процес пошуку без помилок. Аналізований рівень організованості тепер слід назвати середнім з недостатністю когнітивної бази.

Зменшилася і кількість учнів 3-ї групи. По-перше, всі вони зрозуміли важливість правильної організації своєї діяльності. Звернемо увагу на те, що в класах ліцею, а також у шкільних класах, які вивчали питання про організованість діяльності на факультативних заняттях, третя група зникла взагалі. Це пояснюється, по-перше, тим, що учні усвідомили і перевірили на практиці важливість організованості у навчально-пізнавальній діяльності. По-друге, їм сподобалися прийоми роботи, які дозволили скоротити час на вивчення необхідного матеріалу. По-третє, більшість учнів навчилася правильно організовувати діяльність проблемно-пошукового типу - саме цього їм бракувало у виконанні завдань констатуючого експерименту. Крім цього, як показало анкетування, учнів дуже зацікавили завдання проблемно-пошукового типу, вони стали отримувати задоволення від самого процесу пошуку. Слід відзначити також, що в тих класах, де ця група все ж залишилася, відбулися якісні зміни в організованості учнів, які не можна не помітити. По-перше, питання про необхідність чи ефективність організованості вже не ставиться як альтернативне - в анкетах немає жодної негативної відповіді учнів. По-друге, аналіз їхніх робіт і спостереження за відповідями показали, що вони значно розширили свої внутрішні компоненти методів роботи, помітно збагатили досвід, оволоділи багатьма необхідними навичками. Рівень їхньої організованості можна кваліфікувати як середній з окремими прогалинами у всіх видах діяльності.

Відбулися якісні зміни і в характерних ознаках 4-го рівня, виділеного раніше. По-перше, змінилося ставлення учнів до рецептивно-осмислювальної роботи. Якщо раніше цей вид діяльності здавався їм нудним і нецікавим, то тепер вони усвідомили, що і в ній є багато цікавого. Їх захопили такі

прийоми, як компресія інформації, розмежування відомого й нового, пошуки сигналів нової інформації тощо. В організації творчих та проблемно-пошукових видів діяльності ці учні ще припускаються помилок, тому їхній рівень ще не може кваліфікуватися як високий. Але ці помилки пояснюються індивідуальними особливостями, неухважністю, недостатністю когнітивної бази, яка складалася роками і не може зазнати докорінних змін за 1-2 роки. Учні цієї групи зробили помітний крок у своєму русі, і рух уперед ще буде продовжуватися. Тепер їхній рівень точніше було б назвати вищим від середнього, з поодинокими прогалинами в окремих видах діяльності.

Значно зросла кількість учнів, які мають 5-й рівень організованості, що свідчить про ефективність запропонованої технології.

Аналіз якості виконання письмових робіт та відповідей на питання анкети, спостереження за усними відповідями учнів свідчать, що внутрішні компоненти методів роботи старшокласників значно розширилася і в цілому організованість у навчально-пізнавальній діяльності покращилися. Але, на жаль, учні по-іншому поставилися до складання режиму дня: вони категорично не сприйняли його. Причини такого ставлення виявлялися з допомогою анкетування. Подамо відповіді старшокласників ліцею (школярі дали схожі відповіді): 1) *Режим дня посягає на мою свободу.* 2) *Режим дня сковує мої дії - я весь час боюся, що відступаю від нього.* 3) *Я нервуюся, коли вибиваюсь із режиму, і це негативно впливає на мій фізичний стан.* 4) *Режим дня заважає мені нормально жити.* 5) *Режим дня існує без моєї участі, бо розклад занять та завдання додому вимагають його дотримуватися.* 6) *Не хочу жити за режимом, але не знаю, чому.*

Щотижневе планування роботи із спеціальною фіксацією у блокноті сприйняли лише окремі учні. Інші почали застосовувати вид планування, який можна назвати частковим щотижневим: вони планували роботу не на кожний день тижня, а на окремі дні, враховуючи розклад занять та інші заходи. Планування роботи на день сприйняли майже всі учні, і воно їм сподобалося. Як свідчать відповіді на питання анкети, щоденне планування

подобається їм тому, що воно не тільки допомагає зберегти час, а й засвідчує, яка робота виконана за день, надає впевненості, що все йде нормально, відставання не загрожує. Оцінка експериментальних даних дозволила не лише виявити досить високу ефективність розробленої моделі формування досліджуваного утворення, а й простежити позитивну динаміку рівнів готовності старшокласників академічного ліцею до організованої навчально-пізнавальної діяльності [табл. 3.13]

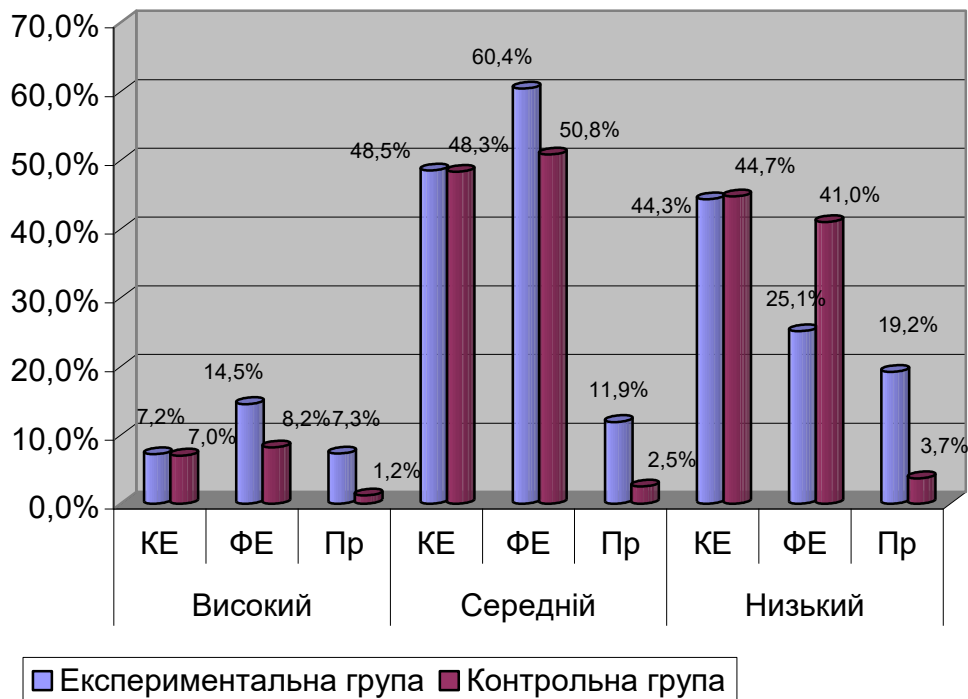
Таблиця 3.13

Результативно-порівняльний аналіз рівнів організованості старшокласників у навчально-пізнавальній діяльності

Групи	Рівні								
	Високий			Середній			Низький		
	КЕ	ФЕ	Пр	КЕ	ФЕ	Пр	КЕ	ФЕ	Пр
Експериментальна	7,2%	14,5%	7,3%	48,5%	60,4%	11,9%	44,3%	25,1%	19,2%
Контрольна	7,0%	8,2%	1,2%	48,3%	50,8%	2,5%	44,7%	41,0%	3,7%
Різниця	0,2%	6,3%	6,1%	0,2%	9,6%	9,4%	0,4%	15,9%	15,5%

Примітка: КЕ – констатуючий експеримент, ФЕ – формуючий експеримент, Пр – приріст сформованості якості.

Отже, одержані результати експериментального дослідження доводять ефективність розробленої педагогічної моделі формування організованості старшокласників академічного ліцею та обґрунтовані організаційно-педагогічні умови їх функціонування.



KE - констатуючий експеримент

ФЕ - формуючий експеримент

Пр - приріст

Рис. 3.1 Динаміка рівнів і організованості у навчально-пізнавальній діяльності

3.4. Вплив організованості навчально-пізнавальній діяльності на організованість старшокласників у інших видах роботи

Формування будь-якої якості учнів може бути успішним лише за умови комплексного підходу, коли вплив відбувається і в навчальному процесі, і у виховному. Звертаючись до аналізу цього питання у світлі теми дисертаційної роботи, визначимо чіткіше, у чому полягають спільні й специфічні ознаки формування організованості в навчальному процесі та у виховному.

Спільні ознаки обумовлені тим, що і в навчанні, і у виховній роботі організованість пов'язана з розв'язанням поставленого завдання в найраціональніший спосіб. Для обох видів діяльності необхідним є володіння

засобами роботи, наявність відповідних умінь та навичок, а також уміння планувати роботу. Безсумнівними є необхідність навичок самоконтролю та самокорекції, а також діяльнісного підходу. Особливості стосуються специфіки виховного процесу порівняно з навчальним. Якщо у навчальному процесі головним є акцент на окрему особистість, то у виховному процесі до нього додається ще два: особливості соціальної адаптації особистості та врахування міжособистісних стосунків старшокласників. Не випадково Є. Ільєнков уважав особистість вираженням сукупності відношень, якими вона безпосередньо пов'язана з іншими індивідами: "...особистість не тільки існує, а народжується саме як "вузлик", який зав'язується в сітці взаємних стосунків, що виникають між індивідами в процесі колективної діяльності" /84; 86/. Адаптивній особистості притаманні такі якості, як активність, самостійність, організованість, цілеспрямованість, відповідальність /80/. Організаторські вміння та навички такої особистості - обов'язкова умова успішної спільної діяльності - є формою вияву активності, самоствердження в колективі одноліток.

Активність підлітка в діяльності, ставлення до нього в групі залежать також від визнання його дорослими. Прагнення до визнання є універсальною потребою спілкування підлітка з однолітками і з дорослими. Успіх, визнання успішності діяльності сприяють його активізації. Відсутність успіху призводить до неможливості реалізації власних амбіцій, а як підсумок - до пасивності особистості, її дезадаптації.

Погоджуючись з авторкою в цілому, зазначимо, що вона змішує такі поняття, як організованість і організаторські здібності. На нашу думку, організованість - більш вузьке поняття, ніж організаторські здібності. Як уже зазначалося, організованість у роботі ми розуміємо як поєднання самодисципліни, зосередженості та вміння обирати оптимальний шлях вирішення поставленого завдання. Організаторські здібності вміщують організованість як одну із рис, але не вичерпуються цим поняттям. Але підкреслимо, що успішність діяльності значною мірою визначається

наявністю такої риси, як організованість. А це означає, що формуванню названої риси слід приділити увагу.

Виділяючи критерії визначення організованості в позакласній роботі, ми виходили з таких міркувань. Досягнення позитивного результату можливе за умови чіткого планування, підготовки та проведення позакласних заходів, то ж першим із критеріїв має бути вміння планувати роботу. Для успішного виконання завдання, навіть за умови наявності найкращого плану, необхідними є суто гностичні вміння - уміння вправно виконати роботу на кожному етапі. Це зумовлює врахування такого критерію, як наявність гностичних умінь. Значну роль відіграє швидкість виконання дій, що забезпечується вмінням реагувати на зміни умов і коригувати діяльність, - назване вміння може розглядатися як ще один критерій визначення організованості. З урахуванням тих рис, які подано у визначенні організованості, загальний перелік критеріїв організованості є таким:

- уміння планувати роботу;
- гностичні вміння;
- уміння реагувати на зміни умов і коригувати діяльність;
- самодисципліна;
- зосередженість на виконанні завдання.

Уже поверховий погляд на перелік критеріїв свідчить про те, що проблема формування організованості засобами виховної роботи не може бути досліджена з необхідним ступенем глибини і повноти в межах цієї дисертаційної роботи. Адже специфіка планування роботи залежить від її виду. Якщо ж звернутися до питання про гностичні вміння, необхідні для проведення позакласних заходів, то слід зазначити, що вони будуть відрізнятися у залежності не тільки від виду роботи, а й від завдань, поставлених перед кожним із виконавців, і від багатьох інших чинників. То ж стає очевидним, що для глибокого дослідження питання про формування організованості у виховній роботі потрібне спеціальне дослідження.

У межах завдань, поставлених у нашій дисертаційній роботі, обмежимося висвітленням одного питання: якою мірою навички організованості, набуті в навчально-пізнавальній діяльності, впливають на формування організованості в окремих видах позакласної роботи.

Для пошуку відповіді на поставлене питання було використано метод спостережень. Спочатку учням експериментальних і контрольних класів було запропоновано прибрати територію у шкільному дворі. Організувати роботу учні повинні були самостійно - без втручання вчителя. Учні й експериментальних, і контрольних класів взялися до роботи швидко і виконали її вправно. У всіх класах знайшовся лідер, який розподілив територію на частини і кожному вказав його місце. І в контрольних, і в експериментальних класах були помилки під час розподілу території: комусь дісталася більш важка робота, комусь легша. Деякі учні впоралися з роботою краще, деякі - гірше. Під час роботи у двох контрольних класах виникли суперечки через сумніви у справедливості розподілу території - але всі ці питання пов'язані з проблемою не організованості, а організації, аналіз якого виходить за межі поставлених у цьому дослідженні завдань. Спостереження за роботою кожного дозволили зробити висновок, що навички організованості в навчально-пізнавальній діяльності на формування організованості в трудовій діяльності не впливають. Це означає, що питання про формування згаданих навичок у трудовій діяльності потребує спеціального дослідження.

Другим позакласним заходом, обраним для спостереження, стала підготовка та проведення вечора поезії. Спостереження за роботою учнів почалися після того, як були обрані відповідальні (вони ж і режисери).

Спостереження показали, що відповідальні контрольних і експериментальних класів поводити себе по-різному. Відповідальні двох контрольних класів звернулися за допомогою до вчителя. Разом з учителем вони написали сценарій і роздали завдання учасникам. Учасники знову-таки за допомогою вчителя підготували свої матеріали. Інші відповідальні контрольних класів по допомогу до вчителя не зверталися, але підготовка у

них проводилася безсистемно. Сценарію як такого не було - вони обмежилися переліком віршів, які будуть прочитані. Учасники вивчили вірші, дехто звернувся до вчителя за порадами про виразність читання. І все ж під час виступу вірші декламувалися частіше невиразно, багато хто забував текст.

В експериментальних класах підготовка відбувалася зовсім не так. Відповідальні самостійно розробили сценарій вечора, причому вони діяли чітко і цілеспрямовано. У двох класах відповідальні розробили план підготовки до вечора, а потім ці плани вони обговорили і сформували третій варіант. Інші працювали разом із самого початку. В обох випадках послідовність і зміст дій режисерів відповідали моделі опрацювання творчих і пошукових завдань. Були виділені головні ідеї, які мали скласти лейтмотиви вечорів, і другорядні, які були спрямовані на посилення головних. Слід зазначити, що в деяких планах підготовки вечорів були окремі огріхи. Наприклад, ведучі 9-го класу забули спланувати художнє оформлення вечора. Але в цілому було помітно, що навички організованості у навчально-пізнавальній діяльності відіграли важливу роль у формуванні організованості інтелектуальної праці взагалі.

Звернемо увагу ще на один аспект формування організованості в процесі виховної роботи. Виховна робота створює більше можливостей для спостережень над процесом формування згаданої риси, бо позакласний захід фактично виступає як результат процесу підготовки. Якість проведення позакласного заходу висвітлює і позитивні зрушення, і недоліки, на які слід звернути увагу. Але питання про формування організованості у виховній роботі глибоко і всебічно може бути вивченим лише у спеціальному дослідженні, що виходить за межі цієї дисертаційної роботи.

ВИСНОВКИ З ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Контрольний експеримент показав, що педагогічна модель формування організованості учнів академічного ліцею в навчально-пізнавальній діяльності, яка запропонована в дисертаційному дослідженні, є ефективною: рівень організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності всіх типів значно зріс.
2. Прийоми і способи роботи, котрі впроваджувалися під час експерименту, є рівною мірою ефективними для учнів 9-х і 10-х класів, ліцеїстів і учнів загальноосвітньої школи.
3. Специфіка навчального процесу в академічному ліцеї, а також ціннісні орієнтації ліцеїстів створюють більш сприятливі умови для формування організованості.
4. Результати роботи із формування організованості значною мірою залежать від особистісно-смиислової позиції суб'єкта навчання - його орієнтації на освіту й освіченість - чи її відсутності.
5. У подальшій роботі слід звернути більшу увагу на мотиваційний компонент роботи із формування організованості, особливо, якщо необхідна соціальна орієнтація до початку роботи в учнів не створена.
6. Відбулися певні зміни і в умінні учнів організовувати свій час. Вони стали планувати свій час щоденно і щотижнево, і це допомогло їм краще зорієнтуватися у послідовності виконання необхідної роботи. Але експеримент показав, що питання про сприйняття старшокласниками режиму дня потребує спеціального дослідження.

ВИСНОВКИ

1. Вивчення вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних праць, аналіз шкільної практики дозволили розробити й теоретично обґрунтувати концепцію дослідження, яка визначає навчальний процес як суб'єкт-суб'єктну взаємодію учителя й учня, спрямовану на утвердження особистості учня як найвищої цінності. На цій основі запропонована авторська педагогічна модель, в розробку якої покладені результати проведеного наукового дослідження.
2. Встановлено, що важливим чинником, який помітно впливає на успіх у навчанні, є організованість учня. Нерідко не дуже підготовлений, але більш організований учень долає труднощі і тому вже добре навчається, а учень здібний, але неорганізований починає відставати й поступово потрапляє в групу з нижчим рівнем підготовки. Потрібні педагогічні моделі, які б гарантували формування організованості, але досліджень такого типу немає.
3. Показано, що розроблена педагогічна модель стимулює появу і задоволення потреби самостійно працювати, використовувати одержані знання, мати необхідний рівень підготовки, успішно взаємодіяти і спілкуватися з іншими людьми.
4. Обґрунтовано визначення поняття організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності: здатність до вибору оптимального варіанту розв'язання навчальних завдань, котрі забезпечують максимальний ефект процесу навчання, а також уміння регулювати свою діяльність відповідно до поставленої мети.
5. Розроблено авторський варіант педагогічної моделі формування організованості учнів, яка передбачає:
 - 5.1. Розподіл учнів на групи на основі аналізу їхньої організованості;
 - 5.2. Розробку й обґрунтування використання завдань, розрахованих на можливості учнів окремих груп;

- 5.3.Реалізацію принципів комплексності й системності в різних аспектах діяльності: змістовному, діяльнісному особистісному;
- 5.4.Врахування типу навчально-пізнавальної діяльності (рецептивно-осмислювальна, самостійна робота з джерелами інформації, проблемно-пошукова, творча) та обґрунтований вибір форм, методів та прийомів роботи у залежності від типу діяльності.
6. Виявлено і обґрунтовано педагогічні умови формування організованості старшокласників академічного ліцею у навчально-пізнавальній діяльності. Для кожної з них розроблена система дидактичних вправ, які забезпечують формування визначених умінь.
7. Доведено, що високу ефективність роботи за моделлю, що пропонується, забезпечують такі умови: гнучкий тип керування навчанням учнів; широке залучення учнів до самоексперименту з хронометричними вимірами або без них; надання учням можливості вибору і варіювання прийомів роботи; поетапне формування відповідних умінь; забезпечення мотиваційного компоненту роботи.
8. Теоретично обґрунтовані й експериментально перевірені ефективні прийоми роботи по формування організованості учнів: моделювання дій; розмежування основного і другорядного, відомого й нового; виділення ключових слів теми та встановлення логічних і асоціативних зв'язків; розгорнення думки за схемою "сутність явища - причина - наслідок".
9. Показано, що умовою інтенсифікації роботи по формуванню організованості є факультатив відповідної тематики. Доведено необхідність підготовки вчителів до роботи по формуванню організованості учнів у навчально-пізнавальній діяльності.
10. Експериментальне дослідження з упровадження нової педагогічної моделі переконливо розкрило нові внутрішні резерви підвищення ефективності навчання, підтвердило наукову спроможність висунутої гіпотези.

11. Виявлено перспективи дослідження проблеми організованості у навчально-пізнавальній діяльності: специфіка роботи по формуванню організованості учнів різного віку, зв'язок суб'єктивного досвіду й організованості, розробка дидактичних завдань, спрямованих на формування організованості в альтернативних варіантах навчання тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Индивидуальные особенности формирования учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. – М.: Высшая школа, 1982. - С. 26-38.
2. Алексеев М.Н. Дедукция и индукция в учебном процессе // Советская педагогика. – 1969. - № 1. – С. 97 – 108.
3. Алексеев М.Н. Учебное и научное познание // Результаты новых исследований в педагогике. – М.: Высшая школа, 1977. – С. 19 – 26.
4. Алексеев Н.А. Осознание логической структуры теоретического знания и мышления как условие их эффективного формирования у студентов: Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Моск. гос.ун-т. – М., 1982. - 24 с.
5. Алексюк А.Н. Методи навчання і методи учіння. – К.: Знання, 1980. – 48 с.
6. Алексюк А.Н., Кашин С.О. Удосконалення навчального процесу у середній школі. – Київ: Вища школа, 1986. – 56 с.
7. Альбуханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М.: Высшая школа, 1975. – 260 с.
8. Альбуханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. М.: Наука, 1989. – С. 110-134.
9. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
10. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. - 275 с.
11. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 559 с.
12. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
13. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. – В 2-х т. – М., 1980. – Т. 2. – С. 128 – 267.

14. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Наука, 1968. - 219 с.
15. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988. – 238 с.
16. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Мет. пос. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
17. Аристова Л.П. Воспитание познавательной самостоятельности школьников в процессе обучения основам наук. – Казань: Таткнигоиздат, 1963. – 54 с.
18. Артемьева Г.И. Взаимосвязь потенциального и актуального развития личности // Психология формирования и развития личности. – М.: Высшая школа, 1981. – С. 67-87.
19. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
20. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
21. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
22. Баев Б.Ф. Психологічне вивчення учнів. К.:Рад. школа, 1977. – 108 с.
23. Белкин А.С.. Ситуация успеха. Как её создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
24. Беспалько В.П. Особенности умственной деятельности учащихся в ситуации выбора // Советская педагогика. – 1966. - № 3. – С. 80-87.
25. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
26. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения: В 2-х ч. – Ч. 2. – М.: Знание, 1971. – 71 с.
27. Беспалько В.П. Дидактика. – М.: Высшая школа, 1970 .- 198 с.
28. Беляєв О.М. Українська мова: підручник для 9 класу. – К.: Освіта, 2002. – 205 с.

- 29.Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в двух томах. – Т. 2. – М.: Наука, 1979. – 312 с.
- 30.Богоявленский Д.Н. Формирование приемов умственной работы как путь развития мышления и активизации учащихся // Вопросы психологии. – 1965. - № 4. – С. 74-82.
- 31.Богоявленский Д.Н. Приёмы умственной деятельности и их формирование у школьников // Вопросы психологии. – 1969. - № 2. – С. 25-38.
- 32.Бодалев А.А. Психология личности. – М.: МГУ, 1988. – 188 с.
- 33.Божович Е.Д., Вайзер В.А., Голышева З.В., Пускаева Т.Д., Раевская Т.Г., Юдина О.Н. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред. Е.Д.Божович. – Москва-Воронеж, 2000. – 190 с.
- 34.Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды. - Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. - 349 с.
- 35.Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
- 36.Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
- 37.Бочкарёв В.Н. Сравнительная эффективность вариантов рецептивного и репродуктивного методов обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01/ Мос. гос. пед. ин-т.– М., 1985. – 24 с.
- 38.Брунер Дж. Психология познания. – М.: Наука, 1977. - 381 с.
- 39.Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М.: Наука, 1979. – 216 с.
- 40.Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
- 41.Буряк В.К. Теория и практика самостоятельной учебной работы школьников: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Тбил. пед. ин-т – Тбилиси, 1986. – 35 с.

42. Вайзер Г.А. Диагностика становления способов учебной работы школьников в условиях стандартизации образования // Стандартизация образования в современной средней и высшей школе. – М.: Наука, 1997. – Т.1. – С. 120-121.
43. Вайзер Г.А. Формирование у школьников способов самостоятельной работы над задачей: (В помощь учителю физики). – М.: Наука, 1998. – 112 с.
44. Вербицкий А.А. Человек в контексте речи: формирование и методы активного учения. – М.: Высшая школа, 1990. – 64 с.
45. Вилькеев Д.В. Противоречия познания в школьном обучении // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. - № 2 . – Ч. 1. – Казань, 1969. – С. 3-17.
46. Вилькеев Д.В., Половникова Н.А. Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1970. – 68 с.
47. Волков И.П. Развитие самостоятельности и творчества у школьников // Советская педагогика. – 1969. - № 12. – С. 54-60.
48. Волощук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. – К.: Педаг. Думка, 1998. – 160 с.
49. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь: Проблемы психологического развития ребёнка. – М.: АПН РСФСР. – 1956.
50. Всесвітня історія. Нові часи. Частина друга (Кінець XVIII – початок XX ст.) / В.С.Білоножко, І.М.Бірюльов, О.Р.Давлетов, Л.О.Нестеренко, Ф.Г.Турченко/ Підручник для 9 кл. Серед. Шк.. – К.: Генеза, 1999. – 240 с.
51. Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. И.И.Ильцова, В.Я.Ляудис. – Ч.2. – М.: МГУ, 1981. – С 97-101.
52. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. – М.: Педагогика, 1988. - 273 с.

53. Ганелин Ш.Н. Дидактический принцип сознательности. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 223 с.
54. Гебос А.И. Психология познавательной активности учащихся. – Кишенёв, 1975. – 103 с.
55. Герасименко Л.В. Організація дидактичного вибору в навчально-пізнавальній діяльності студентів вищих педагогічних закладів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк. пед. ін-т – Харків, 1998. – 17 с.
56. Геращенко И.Г. Роль принципов диалектики в дидактике. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1992. – 229 с.
57. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. - М.: Высшая школа, 1998. – 605 с.
58. Голант Е.Я. К вопросу о видах учебно-логических заданий в работе над книгой // Вопросы воспитания мышления в процессе обучения /Под ред. П.Н.Груздева и Ш.И.Ганелина. - М.-Л.: АПН РСФСР, 1949. - С.232.
59. Голиков В.Д. Использование алгоритма в процессе воспроизводящей и творческой деятельности учащихся: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – МГПИ, 1983. – 185 с.
60. Головатый Н.Ф. Учись учиться. – К: МАУП, 2000. – 75 с.
61. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К.: Лебідь, 1997. – 376с.
62. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптированная система обучения в школе: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 172 с.
63. Гуманітарні технології: Конспект лекцій. – К.: Вид. Дім “КМ Academia@”, 1994. – 59 с.
64. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Наука, 1986. - 286 с.
65. Давыдов В.В. Усвоение. Учение. Учебная деятельность // Психологический словарь. – М.: Наука, 1983. – 320 с.

66. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников. – М.: Наука, 1982. – С. 17-29.
67. Давыдов В.В. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 32-49.
68. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы учебных предметов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
69. Давыдов В.В. Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван, 1981. – 273 с.
70. Давня українська література: Хрестоматія / Упоряд. М.М.Сулима. – К.: Освіта, 1996. – 656 с.
71. Данилов М.А. Процесс обучения: Дидактика средней школы / Под ред. М.А.Данилова, М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 317 с.
72. Движущие силы учебно-воспитательного процесса. – Тюмень, 1978. – 186 с.
73. Диалектика процесса познания / Под ред. М.А.Алексеева, А.М.Корсунова. – М.: Изд-во Моск. ун-та. 1985. – 148 с.
74. Дистервег В.А. Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Высшая школа, 1981. – 112 с.
75. Дмитренко Т.А. Обучение как процесс управления (дидактические основы). – Харьков: ХИПИ, 1993. – 61 с.
76. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб: Питер Ком, 1999. – 368 с.
77. Євдокимов В.І. Альтернативні можливості вузівського навчання // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. - Харків: ХДПУ, 1998. - С.3 -6.
78. Єсипов Б.И. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиздат. – 1961. – № 2. – №5. – с. 23-35.
79. Жиславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Педагогика, 1991. – 158 с.

- 80.Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Наука, 1990. – С. 288-298.
- 81.Зарубіжна література: Пробний підручник хрестоматія для 9 класу загально освіт. шк. / Л.В.Горелік, В.М.Грачова, Т.Б.Недайнова, В.П.Царьова; За ред. Т.Б.Недайнової. – К.: Вежа, 1997. – 352 с.
- 82.Заславська С.О., Чоботар О.В. На шляху до нової технології навчання // Рідна школа. – 1994. - № 5. – С. 69-70.
83. Зацепин В.В. Особенности взаимодействия субъектов образовательного пространства: Автореф. ... канд пед. наук.: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т – М., 1996.
- 84.Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знания. – М.: Педагогика, 1987. – 126 с.
- 85.Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. - 198 с.
- 86.Ингельхайм Карлхайц. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
- 87.Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Правда, 1968. - 317 с.
- 88.Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Правда, 1974. – 328 с.
- 89.Календарне планування. Рідна мова, 5 – 11 кл. / Укладачі Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова. – К.: КІМО, РУТА, 2001. – 80 с.
- 90.Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. – М.: Правда, 1983. - 273 с.
- 91.Каптерев П.Ф. Избранные педагогические соч. - М.: Педагогика, 1982. - 704с.
- 92.Квач В.В. Необходимость ориентированности педагогической системы на развитие познавательных возможностей каждого ученика при организации учебно-воспитательного процесса // Начальная школа. – 1992. - № 11-12. – С. 9 –11.

- 93.Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 75 с.
- 94.Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: высшая школа, 1994. - 174 с.
- 95.Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. - К., Полт., Харк., 1998. - 360 с.
- 96.Ковалёва А.И. Кризис системы обучения // Социологические исследования. 1994. - № 3. – С. 79 – 85.
- 97.Кожин В.М. Філософські проблеми дидактики. – К.: Наука, 1977. – 48 с.
- 98.Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Высшая школа, 1955. – 312 с.
- 99.Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Высшая школа, 1980. - 217 с.
100. Конопкин О.А., Осницкий А.К., Сипачев Н.О., Жуйков Ю.С. Недостаточность сформированности навыков саморегуляции как одна из трудностей профессионального самоопределения учащихся. – Ярославль: Волга, 1988. - 183 с.
101. Копнин П.В. Логические основы науки. – К.: Наукова думка, 1969. – 230 с.
102. Коротяев Б.И. Педагогика в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях: Уч. пос. - Донецк: "Лебедь", 2000. - 164 с.
103. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий. – М.: Педагогика, 1989. – 159с.
104. Коротяева Е.Б. Уровни познавательной активности // Народное образование. – 1995. - № 10. – С. 156-159.
105. Кошелев А.Л. Навчання студентів процедурам і операціям творчої пізнавальної діяльності: Автореф. дис.... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Луг. держ. пед. ун-т. – Луганськ, 1996.. – 26 с.
106. Кравцов М.К. Системный подход к анализу и организации учебного процесса. – К.: УМК ВО, 1992. – 94 с.

107. Кремень В.Г. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет // Рідна школа. – 1998. - № 11. – С. 53-57.
108. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений . – М.: Правда, 1970.
109. Кулыгина Л.С. Активизация учения: сущность и содержание // Педагогика. – 1994. - № 1 . – С. 7-11.
110. Курінський В.О. Самоосвітні роздуми. – К.: “Знання”, 1991. – 47 с.
111. Кушнир А. Вперёд... к Выготскому? : Проблемы развивающего обучения // Народное образование. – 1997. - № 7. – С 28-38.
112. Леонтьев А.А. Психология восприятия и восприятие речи // Иностр. яз. в школе. – 1975. - № 1. - С. 11 - 27.
113. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебн. для вузов по спец. "Психология". - М: Смысл, 1999. - 287 с.
114. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Наука, 1977. – 304 с.
115. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Высшая школа, 1983. – Т. 1-2. – 228 с.
116. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
117. Лернер И.Я. Зачем учителю дидактика // Народное образование. – 1990. - № 12. – С. 74-83.
118. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. – 1996. - № 2. – С. 7-11.
119. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. – М.: Правда, 1970. - 308 с.
120. Лингарт И., Перлаки И. Модель активного социального учения // Вопросы психологии. – 1982. - № 4. – С. 18-35.
121. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Правда, 1968. - 187 с.

122. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів. – Харків: Основа, 1990. – 88 с.
123. Лошкарева Н.А. Программа развития общих учебных умений и навыков школьников. – М.: Правда, 1982. - 213 с.
124. Лужай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. пос. – К: Вища школа, 1996. – 255 с.
125. Львовский В.А. Психологические требования к контролю и оценке знаний школьников // Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников / Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Правда, 1985. – С. 12 – 21.
126. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
127. Ляшова Н.Д. Формування творчості молодших школярів на основі логічної підготовки (На матеріалі вивчення математики): Автореф. дис. ... канд пед наук. – Харків, 1993. – 21 с.
128. Мабайкович В. Управление качеством обучения в учебном процессе // Прогрессивные технологии и системы машиностроения. – Донецк: Шахтер, 2000. – С. 261 – 273.
129. Мальская О.Е. Анализ структуры и формирования деятельности учения: Автореф. дис. ... канд псих. наук.: 19.00.09. / Моск. итн-т междунар. отношений – М., 1974. – 24 с.
130. Мальская О.Е., Ильясов И.И. Зависимость эффективности усвоения знаний и действий от способа отработки в процессе формирования // Вестник Моск. ун-та. – Серия 14. – Психология. - 1980. - № 3. - 23 - 41.
131. Матвеева Н.И., Репкин В.В., Скотаренко Р.В. Условия овладения самостоятельными формами учебной деятельности в школе // Психологические проблемы учебной деятельности школьника. – М.: Высшая школа, 1977. - С. 76 - 89.
132. Матюша І.К. Творча спрямованість навчального процесу в школі / Педагогіка і психологія. – 1996. - № 3. – С. 70-75.

133. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: Педагогика, 1989. – 220 с.
134. Мирошниченко М.В. Формирование приёмов учебно-познавательной деятельности у учащихся общеобразовательной школы: Автореф. дис.... канд пед наук.: 13.00.01. / Київ. держ. ун-т – К, 1975. – 22 с.
135. Москаленко П.Г. Структурная модель науки как дидактическое основание формирования системных знаний школьников // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Наука, 1991. – С 30-33.
136. Наумов Ю.К. Активность субъекта в познании. – М.: Мысль, 1969. - 88 с.
137. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников / Под ред. Е.Д.Божович. – М.: Высшая школа, 1995.- 192 с.
138. Николов Л. Структура человеческой деятельности: Пер. с болг. / Под общей ред. Л.П.Буевой. – М.: Прогресс, 1984. – 176 с.
139. Новий тлумачний словник української мови. – Т. 3. / Укл. В.Яременко, О.Сліпущко/. – К.: Аконт, 2000. – С. 130.
140. Новый взгляд на старые проблемы: Сб. научн. и методич. Работ и материалов/ Под общ. ред Сиднева Л.Н. – Запорожье: Контакт, 1996. - 125 с.
141. Об условиях и путях совершенствования учебного процесса. – Хабаровск: Ока, 1977. – 130 с.
142. Обучение как проблема активизации человеческого фактора: Межвуз. сб. научн. тр. – М.: МГПИ, 1986. – 183 с.
143. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 384 с.
144. Олейник Р.В. Развитие познавательной самостоятельности учащихся: Дис. канд. пед. наук.: 13.00.01 – Славянск, 1991. – 273 с.
145. Олійник О.С. Українська мова: підручник для 10 – 11 класу. – К.: Вікторія, 1998. – 459 с.

146. Орлов В.И. Методологические основы обучения. – М. „Маркетинг”, 2000. – 71 с.
147. Осницкий А.К. Диагностика самостоятельности учащихся в школе СПТУ: Методические рекомендации для практических психологов. – Иваново: Россия, 1991. - 86 с.
148. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. - М.: Наука, 1996. – 126 с.
149. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. – М.: Наука, 1986. - 195 с.
150. Паламарчук В.Ф. Пути формирования приёмов умственной деятельности учащихся в старших классах // Новые исследования в педагогических науках. – 1974. - № 10. - С.16-17
151. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – 2-е изд., доп и перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
152. Панфілова Т.С. Воспитание самостоятельности школьников в учебной работе. - М.: Учпедгиз, 1960. - 82 с.
153. Пасічник І.Д. Психологія оперативних структур мислительної діяльності: Автореф. дис.... докт. психолог. наук. - К, 1994. – 46 с.
154. Педагогика наших дней. – Краснодар: Просвещение, 1989. - 414 с.
155. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А.Каирова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1966. – Т. 3 . – 78 с.
156. Педагогические мастерские: Интеграция отечественного и зарубежного опыта: Сб. ст. - С-Петербург: Изд. СПб гос. ун-та, 1995. - Вып 1. - 136 с.
157. Педагогический словарь: В 2-х т. – М.: Изд-во АПН, 1960. – Т.1. – 775 с.
158. Педагогічні технології: Досвід. Практика: Довідник. – Полтава: ПОІ ПОПП, 1999. – 374 с.
159. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

160. Петрова Г.И. Гносеологический анализ теорий обучения. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1977. - 133 с.
161. Петухова И.А. Проблема отношений интеллектуальной инициативы и общих умственных способностей: Автореф. дис... канд псих. наук . – М., 1976. – 19 с.
162. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. – М.: Изд-во АН СССР, 1969. – С. 112 - 136.
163. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
164. Пименова Л.М. Развитие самостоятельности как черты личности у учащихся старших классов: Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 – Л, 1960. – 338 с.
165. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. - М.: Высшая школа, 1984. – 184 с.
166. Половникова Л.А. Ведущие методы познавательной деятельности // Воспитание познавательной активности и самостоятельности школьников. – Казань: Уфа, 1975. – С. 11-161.
167. Половникова Л.А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении. – Л.: Наука, 1974. – 58 с.
168. Пономарёв Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. – М.: Высшая школа, 1967. – 132 с.
169. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія. – Харків: Основа, 1995. – 104 с.
170. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция оценок / Под ред. Е.Д.Божович. – М.: Высшая школа, 1998.
171. Психологические проблемы учебной деятельности школьника. – М.: Высшая школа, 1977. - 223 с.

172. Психолого-педагогические проблемы профессионального обучения. - М.: Высшая школа, 1979. - 236 с.
173. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся и студентов: Межвуз. сб. научн. тр. – 1979. – Вып. 1. – Саратов, 1979. - 179 с.
174. Развитие у школьников стремления к самообразованию. – Волгоград: Самара, 1973.– 190 с.
175. Ракитов А.И. Трактат о научном познании для умов молодых, пытливых и критических. – М.: Правда, 1977. - 59 с.
176. Решетников В.И. Развитие познавательной активности учащихся в обучении и проблема приёмов умственной деятельности // Новые исследования в педагогических науках. – 1967. - № 9. – С. 21-34.
177. Різун В.В., Бондаренко А.В., Тетеріна О.Б., Фурдуй М.І. Гуманітарні технології: Конспект лекцій / За ред. В.В.Різуна. - К.: Вища школа, 1994. - 60 с.
178. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Высшая школа, 1983. - 359 с.
179. Рычков А.К., Ям К.Е. Активные формы учебной деятельности в общеобразовательной школе // Обучение как проблема активизации человеческого фактора: Межвуз сб. научн. тр. - М.: МГПИ, 1986. - С. 3 - 20.
180. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1982. – 176 с.
181. Сариенко В.К. Содержание и методика формирования у учащихся самостоятельности: Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 – М., 1974. – 104 с.
182. Селевко Г.П. Современные образовательные технологии. – М.: Нар. обр., 1998. – 255 с.
183. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. - М.: Акад, 2000. - 232 с.

184. Серебряная М.И. Некоторые вопросы стратегии обучения. - М.: Высшая школа, 1974. – 105с.
185. Скаткин М.Н. Проблема современной дидактики. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
186. Словарь русского языка. – В 4-х т. – Т. 2. – М.: Русский язык, 1958. – С.872.
187. Словник української мови / Ред. В.О.Винник, Л.А.Юрчук. – V том: Н-О. – К.: Наук. думка, 1974. – С. 740.
188. Смолюк І.О. Педагогічні технології: Дослідження соціально-особистісного аспекту. – Луцьк: ВДУ, 1999. – 293 с.
189. Собкин В.С. Жизненные ориентации учащихся и проблемы современного образования. – М.: Наука, 1992. - 136 с.
190. Сознательность и активность в дидактике и теории воспитания. - Днепропетровск:ДГУ, 1979. - 95 с.
191. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.
192. Талызина М.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 218 с.
193. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Наука, 1983. - 163 с.
194. Теплинський М.В., Султанов Ю.І. Російська література: Проб. К.: Зодіак – Еко, 1997. – 544 с.
195. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. – М.: Правда, 1969.- 127 с.
196. Торндайк Э. Процесс учения у человека. – М.: Изд-во АН СССР, 1935. – 281 с.
197. Трофимов І.А. Самоорганізація як фактор успішної діяльності аспірантів: Автореф. дис.... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Львів. пед. ін-т. - Л., 1983. – 22 с.

198. Українська література: Хрестоматія для 10 класу / Упоряд. Т.О.Харахоріна, Т.В.Ткачук, В.С.Адаменко. – Донецьк: ВКФ „БАО”, 1999. – 944 с.
199. Українська мова: Підруч. для 10-11 кл. шк.. з укр. та рос. мовами навчання / О.М.Беляєв, Л.М.Симоненкова, Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова. – К.: Освіта. – 240 с.
200. Український педагогічний словник / Укладач С.У.Гончаренко/ . – К.: Либідь, 1997. – С. 11.
201. Управление качеством обучения. – М.: Пед. общ. "Россия", 2000. – 441 с.
202. Ушинский К.Д. Собр. соч. – М.-Л.: Наука, 1948. – Т.2.
203. Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе усвоения системы ведущих знаний и способов деятельности / Под ред Т.И.Шамовой. – М.: Изд-во АН СССР, 1975. – 178 с.
204. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
205. Формирование учебной деятельности школьников. – М.: Наука, 1982.
206. Хропко П. Українська література: Підручник для 10 класів середн. шкiл, ліцеїв, гімназій, коледжів. – К.: Освіта, 1998. – 528 с.
207. Чеснокова И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности //Проблемы психологии личности. - М.: Наука, 1982. - С. 121 - 126.
208. Шалагінов Б.Г Зарубіжна література: Підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Вежа, 2002. – 304 с.
209. Щедровицкий Г.П. Место логических и психологический методов в педагогической науке // Вопросы философии. – 1964. - № 7. – С. 38-49.
210. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
211. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. - 247 с.

212. Юдина О.Н. О роли личностного отношения к усваиваемым знаниям возможности влиять на них в процессе обучения // Современное состояние и перспективы развития программированного обучения. – М.: Высшая школа, 1982. – С. 32 – 37.
213. Юдина О.Н. Как научить школьников работать над ошибками. – М., 1985. - 186 с.
214. Эрдниев П., Эрдниев О. Технология УДЕ (Укрупнение дидактической единицы) // Народное образования. – 1996. - № 3.. – С. 60-63.
215. Якобсон С.Г. Изучение организованности школьника в учебной работе // Вопросы психологии личности школьника. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. - С. 134 - 149.
216. Якобсон С.Г., Прокина Н.Ф. Организованность и условия её формирования у младших школьников. - М.: Просвещение, 1967. - 175 с.
217. Якунина В.А. Обучение как процесс управления. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. 1988. – 160 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Завдання з української мови

Письмово викласти інформацію, сприйняту на слух. (Уривок із статті Юрія Канигіна “Надсучасні знання у п'ятьми віків”)

Головна сенсація історії науки і техніки – виявлення в над давніх народів суперзнань і супертехнологій, досягнення яких ми можемо либонь прогнозувати для себе, та й то з високим ступенем неозначеності. Цей факт ще не осмислила наша раціональна наука... Що більше піднімається запона над інтелектуальним потенціалом супердавніх цивілізацій, то чіткіше виокреслюються риси наших майбутніх знань. З п'ятьми віків ми черпаємо для себе перспективи ідеї, що внесуть переворот у сучасне світосприйняття.

...У міфології давньої Індії та інших над давніх цивілізацій існують легенди про Чорне Сонце – Люципер)у тибетських легендах це зірка Тиш'я, у ранньоантичних – зірка Немезида або Прозерпіна_. Зірка Люцифера тлумачиться у легендах як друге Сонце – невидиме, але таке, що важить для життя на Землі аж ніяк не менше, ніж видиме світило. Все це вважали вимислом. І раптом у нашому, ХХ столітті, справді відкривають двійник Сонця (чорний карлик, з масою у три проценти від сонячної). Але, що особливо цікаво: останніми роками вчені доходять до думки, що саме періодичне наближення Люцифера-Немезиди-Прозерпіни (другого Сонця) створює **непередбачувальні** зміни в конфігурації орбіт Землі та інших планет, що зумовлює **нетривіальні** мутації структур морфогенетичних полів (фактора появи нових біологічних видів), про що і твердять наддавні легенди!

Древні знали, що планета Люцифер “відповідає” за грандіозну катастрофу на землі, яка сталася 11542 року до н.е., коли “в один день і одну

ніч” загинула Атлантида. Видовжена орбіта цієї планети немов пронизує навколосонячний простір, в якому коловими орбітами кружляє решта – десять планет. І так сталося, що 11542 року вона пронеслася неподалік Землі. Через це (тепер уже доведено) зсунулася вісь й уповільнилося обертання нашої планети. Розпочався бурхливий процес горотворення й землетрусів, стався всесвітній потоп (океанські хвилі проколотилися континентами). Почали бурхливо танути льодовики, середній рівень Світового океану зріс на 110 метрів (уявіть, скільки суходолу пішло під воду). Почали вимирати численні види тварин. Катастрофа тривала близько 100 років, протягом яких атмосфера такою мірою перенаситилась пилом і кіптявою, що сховалося Сонце. Ця каламуть осідала десятки років, отже цілі покоління людей народилися і вмерли, не побачивши яскравого Сонця. Тій частині людства, котра вціліла (то була, очевидно, невеличка частина), довелося багато що розпочинати з нуля.

Додаток Б

Завдання із зарубіжної літератури

Письмово викласти інформацію, сприйняту на слух.

Джованні Боккаччо

Джованні Боккаччо – видатний італійський письменник, один з перших гуманістів і основоположників літератури Відродження.

Роки дитинства й ранньої юності майбутнього митця пройшли у Флоренції. Боккаччо завжди приваблювала словесність. Юнак захоплювався античними поетами, вивчав міфологію й астрономію, народну середньовічну літературу. У 30-х роках він написав поеми "Полювання Діани", "Філострато", "Тезеїда", прозовий роман "Філоколо". Ці твори тісно пов'язані з попередньою літературною традицією, написані на сюжети, запозичені з античної і середньовічної літератури, насичені алегоріями. Водночас у них присутні елементи живої реальності, автобіографічні мотиви, передано переживання автора.

У 40-х роках Боккаччо написав свою наукащу поему – "Ф'єзоланські німфи". В основу фабули поет поклав ленеду про дві річки, які омивають пагорби з містечком Ф'єзолі на них і назви яких нібито походять від імен двох закоханих, що колись там загинули.

Найвищий етап у творчій еволюції Боккаччо – це "Декамерон" (1350 – 1353), книжка, що започаткувала жанр художньої реалістичної новели у Європі. "Декамерон" – своєрідна збірка. Вона становить цілісний твір, до якого входять 100 новел, поєднаних вступним оповіданням – обрамуванням. Починається цей вступ з описання епідемії чуми, що охопила Флоренцію у 1348 р. далі автор зосереджує увагу на окремому випадку, від якого і розвиваються наступні події. Десятеро молодих флорентійців – семеро жінок і троє юнаків, зустрівшись одного дня у церкві Санта Марія Новелла, домовилися покинути вражене чумою місто й оселитися на віллі поблизу

Флоренції. На цьому вступ закінчується. Події переносяться у сільську мальовничу місцевість. Влаштувавшись у палаці, веселе товариство дотепних, освічених, вихованих людей, вільних від гніту старої, середньовічної моралі, проводить час у розвагах, прогулянках і бесідах. Протягом десяти днів десятеро молодих людей розповідають новели – кожний щодня по одній. Звідси й назва збірки – "Декамерон" (з рецької% "десятиденник"). Десята новела десятого дня, тобто сота новела збірки, закінчується повідомленням автора, що всі його герої повернулись у Флоренцію. На цьому обрамування завершується. Проте у збірці є ще одна організуюча рамка – авторське слово про твір. "Декамерон" починається переднім словом Боккаччо і завершується його післямовою, в якій він полемізує з критиками, захищає право письменника зображувати таку людину, що живе за законами природи, не підкоряючись догмам церкви.

Теми новел різноманітні. Одна з провідних – антиклерикальна тема. У змалюванні Боккаччо попи і ченці – це пройдисвіти, шахраї, хтиві й розпусні лицеміри, які прикидаються аскетами й обдурюють довірливих людей.

У "екамероні" постає ціла галерея сатиричних образів церковників. Так, Антоній Чіполла, або брат Цибуля, – головний персонаж десятої новели шостого дня – був "на вдачу – всім пройдисвітам пройдисвіт". Цей чернець збирав пожертви на монастир і нишком оббирав людей, демонструючи "святу реліквію – перо архангела Гавриїла" (перо папуги). Одного разу двоє бешкетників викрали у ченця зі скриньки перо і насипали в неї вугілля. Чіполла, відкривши скриньку перед натовпом довірливих простаків, не розгубився. він тут же "пригадав", що це святе вігулля з того самого вогнища, на якому було спалено святого Лаврентія. Вигадка брата Цибулі розвеселила молодих людей, а самому ченцю принесла чималий прибуток.

Чільне місце в "Декамероні" посідають новели любовної тематики. Боккаччо засуджує шлюб з розрахунку, безправне становище жінки в сім'ї, славить любов як велике і життєдайне почуття. Наприклад, у першій новелі четвертого дня розповідається про любов Гізмонди, доньки князя, і

Гвіскардо, його слуги. Закохані безмірно щасливі. Князь Танкред, обурений зв'язком доньки з людиною низького походження, жорстоко карає молодих людей% він наказує вбити юнака, а його серце у золотій чарі посилає Гізмонді. Вона не може жити без коханого, не хоче залишатись у світі, де панують такі жорстокі, нелюдські закони, тому наливає у чару отрути, випиває і помирає.

Однією з кращих новел про красу і благородство кохання вважається дев'ята новела п'ятого дня, в якій головним героєм виступає Федеріго дельї Ольбірті. Був він багатою людиною, але, закохавшись у монну Джованну і прагнучи сподобатись їй, жив надто розкішно і позбувся свого маєтку. Зубожівши, Федеріго оселився у сільській місцевості. З усього колишнього добра у нього лишився тільки сокіл, яким він дуже дорожив. Якось до Федеріго завітала монна Джованна, й Ольбірті, щоб гідно прийняти її, забив для обіду свого сокола. Дама, вражена великодушністю Федеріго, проїнялася до нього повагою і вийшла за нього заміж.

Письменник показує почуття кохання в реальних і різноманітних проявах. На його погляд, гідним людини має бути вміння підкоряти плотське духовному. Наприклад, у шостій новелі десятого дня розповідається про короля, який силою волі вгамував любовну пристрасть до вродливої доньки підлеглого йому лицаря. Боккаччо стверджує, що немає вищої слави, ніж перемогти себе самого. В новелах десятого дня герої звеличуються за мужні, благородні вчинки, за великодушність, здатність до самозречення. Гідним слави визнається той, "хто, на відміну від звірів, не лише утробі своїй служить".

Творчість Боккаччо мала величезне значення для розвитку італійської літератури та всієї європейської культури.

Додаток В

Завдання з української мови

Усно викласти інформацію, сприйняту на слух.

Усні виступи звичні в нашому житті. Кожному потрібно вміти виступити і на зборах, і з лекцією чи доповіддю, взяти участь у диспуті тощо.

Виступ під час дискусії – це роздум проблемного характеру. Автор такого роздуму намагається знайти вирішення певної проблеми чи складного питання. Оскільки багато проблем, які постають у нашому житті, не передбачають однозначного вирішення, то роздуми часто мають дискусійний характер.

Щоб виступ під час дискусії був цікавим, виступаючий повинен сам бути зацікавленим у предметі свого виступу. Коли кажуть: людина спроможна добре виступити перед аудиторією, вміє самостійно роздумувати, сперечатися, відстоювати свої думки, судження та ін.. це означає: вона не просто володіє необхідними знаннями, а й уміє використовувати практично.

Отже, виступ дискусійного характеру здебільшого будується таким чином: у виступі мають бути *в с т у п н а ч а с т и н а* (вказівка на те, що говоритиме виступаючий і чому), *о с н о в н а ч а с т и н а* (виклад власних поглядів на певну проблему чи питання, докази), *в и с н о в к и* (пропозиції). У такому виступі часто використовується ілюстративний матеріал для доведення основної думки (тези) висловлювання. Ним може бути так званий місцевий матеріал (приклади з життя свого класу, школи тощо). Такий матеріал, безумовно, оживляє виступи, привертає увагу слухачів, викликає до нього інтерес. Крім того, під час такого виступу слід чітко уявляти, з якою метою виступаючий буде говорити, якої реакції слухачів він домагається.

Виступ дискусійного характеру намагайтеся будувати з доброзичливістю. Навіть виступ проти якоїсь ідеї, думки потрібно будувати

як підтримку позитивного, що є в запереченнях того, хто з вами сперечається.

Додаток Г

Завдання із зарубіжної літератури

Усно викласти інформацію, сприйняту на слух

Вільям Шекспір

Вільям Шекспір – геній доби європейського Відродження, нині знаний у всьому світі великий поет і драматург. Шекспір з найбільшою повнотою та художньою силою відтворив кризу ренесансного світогляду, яка полягала в конфлікті між прагненням до нагромадження капіталу, що було економічною основою епохи Відродження, та породженням цією ж епохою ідеями гуманізму.

Літературознавець О. Анікст писав: "Геній Шекспіра виявив найглибшу суперечність суспільного прогресу - людина звільнилася від попередніх пут, але проблему людини не було вирішено".

Вільям Шекспір народився у невеличкому англійському місті Стратфорд-он-Ейвон. Навчався у граматичній школі. Працював у лондонському театрі актором і драматургом.

Віддавши данину оптимізму раннього гуманістичного світогляду в своїх блискучих комедіях, у яких панує веселий переможний сміх, кохання завжди щасливе, а довіра до прийдешнього життя безмежна, Шекспір дедалі глибше і пильніше вдивлявся у сучасний йому світ. І вже в його сонетах та історичних хроніках з'являються тяжкі роздуми про складні проблеми не тільки епохи, а й людської особистості. Світла віра в добру природу людини, притаманна періоду Раннього Відродження, поступово змінюється у Шекспіра сумним аналізом її суперечливої вдачі. Успадкована від античності антропоцентрична концепція, яку гаряче підтримували і розвивали гуманісти Італії, не підтверджувалася реальним життям, і це породжувало кризові настрої художника. "Стомившись, вже смерті я благаю", - читаємо у 66-му сонеті.

Додаток Д

Завдання з української мови

Завдання з української мови

Послухати і дати відповідь на запитання вчителя

Багато тисячоліть тому знаменитий оратор Стародавнього Риму видатний теоретик ораторського мистецтва Марк Туллій Цицерон виголосив фразу, яка стала крилатою і дійшла до наших днів: “Поетами народжуються, ораторами стають”. Великий римлянин був впевнений, що з поетичним талантом людина народжується, а оратором можна стати, якщо прикласти для цього певних зусиль.

Цікаве і висловлювання А Коні (юриста і громадського діяча, видатного судового оратора) про те, що потрібно розрізняти красномовність та вміння говорити публічно. Якщо красномовність – це дар, яким наділена людина від природи, то вміння виступати набувається в результаті повсякденної практики, систематичних тренувань і вправ.

Дійсно, гарним оратором може стати лише той, хто хоче ним стати, хто прагне цього, хто багато працює над собою. Звичайно, природні дані допомагають людині досягти кращих результатів, але самі по собі вони не є запорукою успіху.

Давайте звернемося до історії ораторського мистецтва.

Кому не відоме ім'я знаменитого давньогрецького оратора Демосфена? Проте, мабуть, не всі знають, що його виступи спочатку не мали успіху. Коли Демосфен виголошував першу промову, то народ сміявся з нього і, висловлюючи своє невдоволення, так кричав, що оратор не міг закінчити її. Тільки ціною величезних зусиль, постійної і наполегливої праці Демосфен домогся визнання сучасників.

Давньогрецький історик Плутарх в книзі “Порівняльний опис” розповідає про те, як Демосфен зумів побороти свої слабості, позбувся

недоліків, які йому заважали. Щоб зміцнити свій слабкий голос, навчитися жестикулювати, показувати перед слухачами, володіти мімікою, він влаштував собі в підземеллі кімнату для занять і працював там щодня.

Демосфен навчався ораторському мистецтву в інших відомих ораторів, його сучасників. Він уважно слухав їхні виступи, стежив за ходом роздумів, відзначав для себе позитивні і негативні сторони. Він запам'ятовував вдалі слова і вирази, а потім використовував їх у своїх виступах, придумував різні варіанти висловлення однієї і тієї ж думки, вносив до них поправки, шліфував, відточував, вибирав серед них кращий і найбільш точний варіант.

Вся майстерність Демосфена-оратора, вся його сила були здобуті постійною, наполегливою, цілеспрямованою працею.

Надзвичайно освіченим, різнобічним і невтомним оратором, за словами Плутарха, був Цицерон. Ще будучи підлітком, він з пристрасстю вбирав всяку науку, не нехтуючи ніякими знаннями. Завдяки працьовитості і природним здібностям, Цицерон став відомим серед своїх ровесників, а їхні батьки навіть приходили на заняття, щоб власними очима побачити Цицерона і переконатися в його блискучих успіхах.

Закінчивши шкільні заняття, Цицерон продовжував навчатися з величезною старанністю: знайомився з філософськими вченими різних шкіл, вивчав грецьку мову, студіював різні науки. Він відточував свою красномовність, як зброю. Наполегливо працював сам, відвідував знаменитих ораторів. Коли Цицерон став виступати захисником в суді, то його промови зразу ж привернули увагу сучасників.

Як бачите, видатні оратори багато працювали над собою, приділяли велику увагу повсякденній підготовці до публічних виступів.

І хай їхня ораторська діяльність буде прикладом для тих, хто захоче навчитися виступати в аудиторії, хто захоче стати справжнім оратором. (За Л. Введенською.)

Запитання:

1. Хто був знаменитим оратором Стародавнього Риму?

2. Як ви розумієте значення слова „красномовність”?
3. Що ви знаєте з історії ораторського мистецтва?
4. Яких вимог слід дотримуватися в процесі підготовки та виголошення доповіді?

Додаток Ж

Завдання із зарубіжної літератури

Послухати і дати відповідь на запитання вчителя.

Ви всі, напевне, чули про містечко Чертальдо, що лежить у нашій стороні в долині Ельзи; хоч воно й не яке велике, та в ньому жило за старих часів немало людей вельможних і заможних. У се містечко внадився, знаходячи там собі добрий попас, один чернець закону святого Антонія, на ймення брат Цибуля: він щороку приїздив туди побирати з дурнів милостиню, і жителі тамтешні ставились до нього вельми приязно, не тільки, може, заради святості його й побожності, як задля свійського імені — в їх землях добре родила слава на всю Тоскану цибуля.

Із себе був той брат Цибуля невеличкий, рудоволосий, з виду веселий, а на вдачу — всім пройдисвітам пройдисвіт; хоч освіти не мав жадної, а говорити вмів складно та доладно. Одного разу (діло було в серпні місяці) він приїхав своїм звичаєм у Чертальдо і рано в неділю, коли до парафіяльної церкви зійшлося чимало народу з навкружних сіл на службу Божу, він вибрав догідну хвилю і так до них промовив:

— Панове миряни, всі ви, здорові, знаєте, що го диться вам річ-річно жертвувати на вбогих в ім'я блаженного Антонія-чудотворця мало чи багато жита-пшениці і всякої пашниці, яка в кого спромога і любов до Бога, аби той святий Антоній беріг вам воли й осли, свині й коні. І про те не забувайте, що кожному, особливо ж тому, що до нашого братства приписаний, годиться й грошима сяку-таку лепту докинути. Тим і послав мене мій начальник, сиріч велебний отець-настоятель, щоб я зібрав ті ваші доброхитні датки; отож по третій годині, як зачуете скликанчика, приходьте, Боже вас благослови, сюди, перед Божий дім: я ви голошу вам, як заведено, проповідь, дам цілувати хреста і, крім того, знаючи, що ви велико шануєте блаженного Антонія, покажу вам на знак особливої ласки найсвятішу й найчудовнішу реліквію, що я сам

привіз із заморського святого краю — перо архангела Гавриїла, що загубив він у світлиці Діви Марії, як благовістив їй у Назареті юдейським.

Сеє сказавши, знову заходився служити службу.

Коли брат Цибуля отак глаголав у церкві, було там у числі багатьох інших мирян двоє лукавих молодиків: одного звали Джованні дель Брагоньєра, а другого Б'яджо Піцціні. Посміялись вони проміж себе з тих ченцевих реліквій, а потім, хоч і були обидва приятелями брата Цибулі, вирішили підвезти йому з тим пером візка. Дізнавшись, що брат Цибуля ще вранці домовився обідати в одного свого знайомого в слободі, і переконавшись, що він справді пішов до нього, вони подалися до гостиниці, де стояв чернець: Б'яджо мав заговорити Цибулиного служку, а Джованні пошукати тим часом серед ченцевих речей те перо, яке вже воно там не було, і викрасти його, а тоді побачити, як-то брат Цибуля буде перед народом викручуватись.

У брата Цибулі був служка, на ймення Гуччо: одні дражнили Гуччо-Слоняка, другі — Гуччо-Свиняка, треті — Гуччо-Невмивака; то був такий паливода, що проти нього і сам Ліппо Топо мусив у кут сховатися. Брат Цибуля не раз, бувало, жартував із нього в колі своїх товаришів:

— Мій слуга,— каже, було,— має дев'ять таких прикмет, що якби в Соломона, Арістотеля чи Сенеки була б хоч одна із них, де й ділися б їхні мудрощі, святощі і чесноти. Уявіть же собі людину без мудрощів, святощів і чеснот, та ще з тими дев'ятьма прикметами!

Коли ж його питали, які то прикмети, він відповідав так, нанизуючи їх під риму:

— Він у мене лінивий, брехливий і лайливий; зухвалий, недбалий і оспалий; забутний, безпутний і розпутний. Водяться за ним і ще деякі грішки, про котрі краще не згадувати. Та найсмішніше, мабуть, з усіх його штук се те, що всюди, куди б він не прибув, хоче ледащо ожентись і будинок собі найняти. Борода в нього велика, чорна та лиснюча, і він вважає

сам себе за такого красеня, що котра на нього гляне, в тої зразу серце в'яне; дай йому волю, то бігатиме за жіноцтвом так, що й реміння погубить. Правда, він стає мені в великій пригоді, бо як хто захоче розмовитись зо мною потаємне, Гуччо все одно підслухає дещицю й на свою долю, а як у мене щось таке питають, то він, боячися, що я не зумію одповісти, відповідає за мене «так» чи «ні», як йому на думку набіжить.

Отож тії два хлопці-штукарі застали Гучча-Свиняку, як він увивався коло Нуги, і були з того дуже задоволені, бо не мали зайвого клопоту: ввійшли безперешкодно до ченцевої кімнати, що стояла нарозтвір, і давай торбинки перетрушувати. В одній знайшли вони скриньку, завинену в шовковий шмат, а в тій скринці — перо з папужиного хвоста: ото ж і була, мабуть, та реліквія, котру збирався показати брат Цибуля чертальдянам. А одурити їх було ченцеві не дуже важко, бо в ті часи всякі єгипетські витребеньки зрідка хіба потрапляли до Тоскани; то вже геть пізніше заповнили вони всю Італію на превелику пагубу й розпусту. А як вони взагалі мало були відомі, то в Чертальдо й поготів: там люди жили собі просто, по-батьківському й дідівському, Г папуг не то в вічі зроду не бачили, а й не чули про них ніколи.

Зраділи хлопці, що найшли те перо: витягли його із скриньки, а щоб скринька не була порожня, насипали туди вугілля, що знайшли в кутку кімнати. Тоді закрили її, зав'язали, поклали все на місце, як було, та й вийшли з гостиниці, ніким не помічені, і стали чекати, що-то скаже брат Цибуля мирянам, як ізнайде замість пера вугілля.

Дядьки й тітки, що були на ранній одправі, почувши, що по обіді вони зможуть побачити перо архангела Гавриїла, пішли з церкви додому і розказали про те сусід сусідові, кума кумі; як пообідали всі, то такого народу перед церквою зібралося, що хто зна, як вони там поміщались,— так усім кортіло на те перо подивитись. Брат Цибуля тим часом добре пообідав і поспав трохи; по третій же годині устав і, дізнавшись, що насходилося чимало простацтва на те диво глянути, велів сказати Гуччові-Невмиваці, щоб він

ішов до церкви з дзвіночками й торбинками. Хоч і не хотілося служці од Нутиної кухні одриватись, та мусив іти, куди сказано. Ледве доплентавшись до церкви (аж сопів, бідолаха, води обпившись), він став коло дверей і почав дзвонити в скликанчик. Коли всі люди зійшлися, брат Цибуля, не помітивши, що хтось у його торбинках копався, зачав свою проповідь і наговорив чимало спасенних словес, що мало піти йому на користь; як же настав час показати перо архангельське, промовив урочисту молитву, велів запалити два посвітачі і, знявши з голови шапочку, обережно вив'язав із шовкової хусточки скриньку. Сказавши ще кілька слів на хвалу й славу архангелу Гавриїлу та своїй святій реліквії, він розчинив скриньку.

Коли чернець побачив, що в ній лежить вугілля, то й не подумав, щоб таке міг учинити Гуччо-Слоняка (занадто тупий був у нього служка!), і не став проклинати його, що не допильнував святощів, тільки вилаяв подумки сам себе, що доручив їх доглядові недбалого й оспалого, безпутного й розпутного. Одначе не збентежився анітрохи, підвів очі й руки догори і сказав так, щоб усі його почули:

— Господи, хай буде прославлена вівіки потуга Твоя!

Тоді, зачинивши скриньку, звернувся до народу з такою промовою:

— Панове миряни, мушу вам сказати, що, коли я був ще зовсім молодий, мій начальник послав мене в ті краї, де сонце сходить, доручивши мені особливим наказом шукати, аж покіль не знайду, Хвостовоздвиженські привілеї, потрібні більше комусь іншому, аніж нам, хоч печатки до них прикладаються дуже просто. От і рушив я в дорогу, з Венеції через Грецьку Слободу, потім верхи через усю Альграбію й Бардаччину доїхав аж до Голотурії, а звідти, знемагаючи на спрагу, добрався через деякий час до Сардинії. В короткім часі загнався я аж до Зарваної Індії, де — клянуся рясою, що в мене на хребті! — бачив на власні очі, як пернаті літають у повітрі — се правда, хоч важко їй повірити, та єсть чоловік, що не дасть мені збрехати: се Мазо дель Саджо, багатий купець, котрого я в тім

краю побачив; він лускав там горіхи і продавав лушпайки вроздріб. Та, ніде не змігши знайти, чого шукав (бо далі треба було пливти водою), повернув я назад і прибув у ті святі землі, де літнього року холодний хліб продається по чотири шаги, а теплий даром дається. Тут зустрів я преподобного отця Некоримене-Будьласка, достохвального патріарха Єрусалимського, котрий з поваги до облачення святого чудотворця Антонія, що я завше на собі носив, завволив показати мені всі моці й реліквії, які тільки він мав; а було їх там стільки, що й на волівій шкурі всіх не спишеш і до вечора словом не змалюєш. Та щоб вам хоч якусь потіху дати, розкажу вам про декотрі. Показав він мені, по-перше, перст святого Духа, цілий і свіжий, зовсім як живий; потім кучерик Серафима, що з'являвся святому Франціскові; далі ніготь херувима і ребро воплощеного слова, вправлені в рямці, а ще покрови святої католицької віри, кілька лучів звізди, що явилась трьом царям-звіздарям на востоці, пуделко з потом архістратиґа Михаїла, як він мав брань із сатаною, щелепу смерті святого Лазаря тощо. Тоді я не пошкодував для нього «Опису Йосафатової долини», виложеного простою мовою, та кількох розділів «Козлопеї», що він уже віддавна розшукував, а він уділив мені за те дещицю із своїх святощів — дав один зубець животворящого хреста Господнього, скляночку з гуком дзвонів храму Соломонового, перо архангела Гавриїла, що я вже вам про нього казав, дерев'яний черевик святого Герарда Вілламанського (я подарував його недавно Герардові ді Бонсі у Флоренції, що велико шанує свого патрона). Дав мені патріарх і кілька вугликів, на яких іспекли святого великомученика Лаврентія. Всі ті реліквії я привіз побожно із святого краю і вожу їх завсіди з собою. Правда, отець-настоятель спершу заборонив був мені їх показувати, покіль не буде перевірено, чи вони справдешні, чи ні; та деякі чудеса, явлені ними, а також потвердні листи патріархові посвідчили їхню силу, і мені дано дозвіл показувати їх; але я нікому сих святощів не довіряю, а весь час тримаю при собі. Щоб перо архангельське не зіпсувалось, я ховаю його в

скриньці, а вуглики, на яких спечено святого Лаврентія, в другій: сі скриньки майже однакові, і я їх інколи плутаю, ось і тепер — думав, що взяв із собою ту, що з пером, а взяв із вугликами. І в тому, мабуть, немає помилки, думаю, що на те була Господня воля, бо за два дві, як я щойно пригадав, буде свято блаженного Лаврентія. Тим і зволив Господь, щоб я показав вам те вугілля, на якому спалено великомученика, і запалив у душах ваших племінь віри святої, і надав мені взяти замісто пера, що я думав очам вашим появити, благословенні вуглики, погашені вологою преподобного тіла. Зніміть же шапки, дітки мої, і підійдіть поглянути побожно на сії святощі. Істинно глаголю вам: до кого сі вуглики хресним знаменням доторкнуться, той цілий рік може бути певен, що вогонь не опече його так, щоб не чутно було.

Сеє сказавши, проспівав тропар святому Лавреитієві, а потім одчинив скриньку і показав те вугілля. Темна темнота дивилась на нього з великим зачудуванням, а потім усі стали тиснутись до брата Цибулі з щедрішими, ніж будь-коли, дарами, просячи, щоб він благословив їх тим вугіллям. Чернець узяв вуглика в руку й почав знаменувати великими чорними хрестами білі сорочки, каптани й хустки побожних мирян, запевняючи ЇХ, що хоч вуглики й зменшувались од того знаменування, в скриньці вони знову виростуть, які були,— се він уже не раз досвідчив. Таким чином він охрестив усіх чертальдян, маючи з того неабиякий зиск, і своєю винахідливістю пошив у дурні тих, що хотіли з нього посміятись, укравши перо. Вони були тут же таки й чули всю його проповідь, як, іздалека зайшовши, довеслував він щасливо до берега, і так реготались, що мало щелепів собі не скрутили. Коли всі люди розійшлися, хлопці приступили до нього й веселенько розповіли йому про те, як вони в його скриньках попорались, а потім оддали й те перо, яке наступного року стало йому не в меншій пригоді, аніж сього разу вугілля.

Запитання і завдання

1. Визначте жанрову особливість збірки новел Боккаччо «Декамерон». Розкажіть про сюжетне обрамування збірки.

2. Які головні теми новел «Декамерона»?
3. Охарактеризуйте образ князя Танкреда. Як ви оцінюєте його слова і вчинки?
4. Яким було кохання Гізмовди та Гвіскарда?
5. Як Боккаччо висміює духівництво за лицемірство й святенництво в образі ченця Цибулі?
6. Які загальнолюдські цінності утверджує Боккаччо в «Декамероні»?

Додаток 3

Завдання з української мови

Стисло викласти відоме й нове

Лекція, доповідь, виступ на зборах вважаються жанрами усного монологічного мовлення: говорить одна людина, її мовлення не розраховане на словесну реакцію співрозмовника. Але чи добре це? Адже слухачам теж хочеться що-небудь сказати: заперечити оратору чи погодитися з ним, попросити уточнити якусь думку, роз'яснити щось, пояснити незрозуміле слово. Чому ж не прийнято перебивати лектора, оратора? Може, тоді цікавіше було б слухати виступ? Уявіть собі, що в залі сидить 20, 50, а то й більше людей. Що вийде, коли кожний слухач (бодай тільки один раз) перерве оратора? База якийсь буде, а не лекція.

Але досвідчений оратор розуміє, що аудиторія краще сприйматиме виступ і з більшим інтересом слухатиме його, якщо монолог переходить у діалог, але в діалог особливий, який веде сам виступаючий.

Ось чому в практиці ораторського мистецтва відпрацьовані прийоми, які не тільки оживляють розповідь, надають їй виразності, а й діалогізують монологічне мовлення.

Одним із таких прийомів є *питально-відповідний хід*. Він полягає в тому, що оратор задає питання собі або слухачам і сам на них відповідає. Цей хід перетворює монологічне мовлення в діалог, робить слухачів мимовільними співрозмовниками оратора, активізує їхню увагу, залучає до наукового пошуку істини.

Крім цього прийому, у виступах часто використовуються так звані емоційні або *риторичні запитання*.

Особливістю риторичного запитання є те, що воно не вимагає відповіді, а служить для ствердження або заперечення чогось. Звернення із запитанням

до аудиторії – ефективний прийом. Питання, запропоноване слухачам, не тільки несе відповідну інформацію, а й залучає аудиторію до обговорення теми, змушує задуматися над поставленою проблемою.

До засобів виразності відносять також *ц и т а т и*. Декому із виступаючих здається, що цитування не вимагає особливого вміння. Проте і в цитуванні є свої особливості, свої позитивні й негативні сторони, які необхідно враховувати оратору. А тому слід домагатися, щоб із дібраних для доповіді цитат використовувались найцікавіші, найзмістовніші, оригінальні або найменш відомі. Не завжди виступаючий вміло вводить цитату, не враховуючи, як вона сприймається на слух. Потрібно так її подавати, щоб слухачі легко зрозуміли, де її початок і кінець. Цитата має бути точною. Виступаючий повинен знати, кому належать слова, з якого джерела вони взяті. Іноді ці відомості повідомляють після цитати, іноді – в кінці виступу.

Отже, ви дізналися про основні виражальні засоби. Завдання кожного виступаючого – оволодіти ними, сміливіше вводити їх у свої виступи, постійно вдосконалювати мовну майстерність. Підвищуючи мовленнєву культуру. (За Л. Введенською.)

Додаток К

Завдання із зарубіжної літератури

Стисло викласти відоме й нове.

У першій частині розповідається про перебування Гуллівера в країні ліліпутів, де він сприймається як велетень. Герой намагається зрозуміти політичну, економічну, релігійну, судову системи та придворні звичаї ліліпутів. У другій частині описується життя Гуллівера у країні Бробдінгнел, де його оточують велетні й він стає беззахисним, навіть діти бавляться ним, наче іграшкою. Країна велетнів має риси утопії, у зіставленні з її законами обожнювана Гуллівером Англія постає жорстокою країною. В третій частині змальовано подорожі Гуллівера на повітряний острів Лапуту, де владарюють учені, до Глаббдабдрібу, де відбуваються зустрічі з відомими діячами стародавньої культури (тут Свіфт пропонує нові версії розвитку історичних подій), до Лаггнелгу і Японії. Четверта частина — це подорож Гуллівера до країни коней, яких автор зображує розумнішими за людей.

І. Подорож до ліліпутів

...Моя лагідність й добра поведінка так вплинули на імператора і його двір, а також на армію та народ в цілому, що я вже сподівався незабаром здобути собі волю. Я всіляко намагався підтримувати свою високу репутацію. Тубільці поступово перестали боятися мене. Іноді я лягав долі і дозволяв п'ятьом-шістьом чоловікам танцювати на моїй долоні; кінець кінцем хлопчики та дівчатка насмілилися гуляти в піжмурки в моєму волоссі. Я добре підучився їхньої мови і міг уже розуміти їх й розмовляти з ними.

Одного разу імператорові спало на думку потішити мене видовищем тамтешніх ігор, в яких ліліпути переважають усі відомі мені нації спритністю та пиш нотою. Найбільше розважили мене канатні танцюристи,

що виконували свої танці на тоненькій білій нитці в два фути завдовжки, натягненій на висоті дванадцяти дюймів од землі. На цих танцях я, з дозволу терплячого читача, трохи зупинюся.

У грі цій беруть участь тільки кандидати на якусь високу посаду або ті, хто хоче домогтися великої ласки при дворі, їх навчають цього мистецтва змалку, і вони не завжди бувають вельможного роду або гарного виховання. Коли хтось чи то померши, чи то попавши в неласку (що трапляється часто), звільняє високу посаду, то п'ять-шість кандидатів просять у імператора дозволу розважити його величність та двір танцями на канаті. Дуже часто навіть найголовніші міністри дістають наказ показати свою спритність і довести імператорові, що вони не втратили своїх здібностей.

На цих розвагах часто трапляються нещасні випадки. Я на власні очі бачив, як два чи три суперники зламали собі ноги. Але небезпека стає куди більшою тоді, як виявляти свою моторність припадає міністрам. Намагаючись перевершити самих себе і своїх товаришів, вони занадто ризикують, і мало хто з них не падав по два, а то й три рази.

Є в них ще одна розвага, яка відбувається дуже рідко і тільки в присутності імператора, імператриці та прем'єр-міністра. Імператор кладе на стіл три тонкі шовкові нитки по шість дюймів завдовжки: одну — синю, другу — червону і третю — зелену. Цими нитками нагороджують тих, кого імператор захоче відзначити своєю ласкою. Церемонія відбувається у великій тронній залі, де кандидати складають іспити, дуже відмінні від тих, що влаштовують у країнах Старого чи Нового Світу. Імператор, узявши в руки палицю, держить її горизонтально, а кандидати, ідучи по одному, то стрибають через неї, то пролазять під нею, залежно від того, підіймає чи опускає палицю імператор. Хто виконує всі ці штуки найдовше і з найбільшою спритністю, той дістає в нагороду синю шовкову нитку, другий приз — червона нитка, третій — зелена¹, їх обмотують круг стану, і рідко трапляється вельможа, не прикрашений таким поясом...

За два-три дні перед моїм звільненням, коли я саме тішив двір ... до його величності прибув гонець. Він повідомив, що кілька ліліпутів, проїжджаючи верхи поблизу місця, де знайдено мене, бачили на землі велику чорну річ дуже дивної форми, з круглими краями, завбільшки з опочивальню його величності, з підвищенням посередині. То не була жива істота, як вони подумали спершу, бо лежала вона на траві нерухомо, і дехто з них по десять разів об'їхав круг неї. Ставши на плечі один одному, вони добулися на плескатий верх і, постукавши ногою, переконалися, що та річ усередині порожня. Ліліпути подумали, що вона, мабуть, належить Чоловікові-Горі. Якщо його величності буде завгодно, вони беруться привезти її сюди п'ятьма кіньми.

Я відразу здогадався, про що йде мова, і дуже зрадив. Мабуть, вийшовши після загибелі корабля на берег, я був у такому стані, що не помітив, як дорогою з мене злетів капелюх. Я підв'язав був його, коли веслував на човні, а потім насунув на вуха, коли плив. Я не помітив, як розв'язався шнурок, і думав, що капелюх пропав у морі. Тепер я попросив його величність, щоб мені привезли його якнайшвидше. Капелюх привезли другого дня, але не в дуже гарному стані: в крисах пробили дві дірки на півтора дюйми від краю і зачепили за них два гачки. За ті гачки довгою мотузкою припрягли коней і тягли мій капелюх по землі не менше як півмилі¹. Але пошкодило його менше, ніж я сподівався, бо ґрунт у тій країні надзвичайно м'який та рівний.

Через два дні по цій пригоді імператор звелів привести у готовність усе військо, розташоване в столиці та в її околицях, і вигадав собі дуже оригінальну розвагу. Він попросив мене стати на зразок Колоса Родоського і якнайширше розставити ноги, що я й зробив. Одному із своїх найкращих генералів він наказав провести всю армію зімкненими лавами між моїми ногами. У параді взяли участь три тисячі піхотинців та тисяча вершників. Військо марширувало з піднятими списами, барабанним боєм і розгорнутими прапорами. Парад мав блискучий успіх.

Я так часто подавав прохання, щоб мені даровано волю, що його величність поставив, нарешті, цю справу на обговорення в кабінеті міністрів, а потім у державній раді. Там ніхто не заперечував, за винятком Скайреша Болголама, який чомусь став моїм смертельним ворогом, хоч я нічим не завинив перед ним.

Та наперекір йому всі висловились за те, щоб мені дати волю, і король затвердив постанову. Прочитавши угоду в присутності двох секретарів та багатьох по важних осіб, Болголам зажадав, щоб я заприсягся не порушувати її — спершу так, як присягаються на моїй батьківщині, потім так, як вимагають їхні закони — тобто взявшись лівою рукою за праву ногу і приклавши середній палець правої руки до лоба, а великий палець — до кінчика правого вуха.

Мабуть, читачеві цікаво буде довідатись, як висловлюються в країні ліліпутів, і він захоче знати умови, на яких мене звільнено, тому я наводжу тут точний переклад цього документа.

«Гольбасто Момарем Евлем Гердайо Шефін Маллі Аллі Г'ю, наймогутніший імператор Ліліпутії, володіння якого сягають на п'ять тисяч блестрегів (щось із дванадцять миль) навкруги, окраса й пострах всесвіту, монарх над усіма монархами, вищий за всіх синів людських; той, що ногами спирається на центр землі, а головою сягає сонця; володар, перед яким усі владарі землі схиляють коліна; лагідний, як весна, розкішний, як літо, рясний, як осінь, лютий, як зима; його найвеличніша величність пропонує Чоловікові-Горі, що недавно прибув до нашої небесної держави, такі умови, яких той під урочистою присягою обіцяє додержувати:

1. Чоловік-Гора не покине наших володінь без писаного нашого дозволу, скріпленого печаткою.

2. Він не вступатиме до нашої столиці без особливого нашого дозволу і має попереджати про свій прихід принаймні за дві години, щоб городяни встигли поховатися в свої будинки.

3. Зазначений Чоловік-Гора має обмежувати свої прогулянки великими шляхами, не ходити й не лягати на луках і на ланах.

4. Гуляючи зазначеними шляхами, він повинен якнайпильніше дбати про те, щоб не ступити на когось із наших любих підданців або на їхніх коней чи то на екіпажі, і не має права брати наших підданих у руки без їхньої на те згоди.

5. Якщо буде потреба негайно послати якесь розпорядження, Чоловік-Гора зобов'язується віднести в своїй кишені, куди йому вкажуть, кур'єра разом з конем і, в разі потреби, приставити їх назад цілих і неушкоджених.

6. Він буде нашим спільником проти ворожого нам острова Блефуску і докладе всіх зусиль, щоб знищити ворожий флот, який саме тепер готується до нападу на нас.

7. Названий Чоловік-Гора у вільний час має допомагати нашим робітникам підіймати великі камені, з яких будують мури круг головного парку та інші державні споруди.

8. Згаданий Чоловік-Гора має протягом двох місяців установити розміри наших володінь, обійшовши для цього острів берегом та підрахувавши кількість своїх кроків.

9. І останнє: зазначений Чоловік-Гора, заприсягшись виконувати всі вищенаведені умови, діставатиме щодня їжу й напої в кількості, достатній, щоб утримувати 1728 наших підданців, матиме вільний доступ до нас і користуватиметься всіма знаками нашої до нього прихильності.

Дано в нашому Белфаборакському палаці у дванадцятий день дев'яносто першого місяця нашого царювання».

Хоч деякі з умов, через лукавства Болголама, були й не такі почесні, як мені хотілося, та я заприсягся й підписав їх з великою радістю і щирим задоволенням... Відразу ланцюги з моїх ніг було знято, і я опинився на волі. Імператор особисто вшанував мене своєю присутністю на цій церемонії. Я висловив свою подяку, впавши ниць перед його величністю, але він звелів

мені підвестися і дуже ласкаво висловив сподівання мати в моїй особі корисного для себе слугу, гідного явленої мені ласки і вартого майбутнього благовоління.

Ласкавий читач пам'ятає, що останній параграф умови передбачав видачу мені їжі у кількості, достатній для прогодування 1728 ліліпутів. Коли я трохи згодом запитав одного з моїх придворних приятелів, як саме визначили таке число, той пояснив, що до цієї роботи залучили найкращих математиків. Учені, вимірявши довжину мого тіла, встановили, що вона вдванадцяттеро більша за їхній зріст. Тоді вони вираховували, що, при однаковій з ними будові тіла, мій об'єм дорівнює принаймні 1728 об'ємам їхніх тіл, а значить, і їжі я потребую відповідно більше.

Цей факт свідчить, які здібні люди оті ліліпути, а також — який розумний і водночас ошадливий їхній імператор.

II. Подорож до Бробдінгнегу

...Буваючи двічі або тричі на тиждень у спальні короля під час його ранкового туалету, я часто бачив, як голив його голяр. Спершу це видовище наганяло на мене жах, бо їхні бритви вдвічі більші від наших кіс. За звичаєм своєї країни король голився тільки двічі на тиждень. Одного разу я попросив голяра віддати мені змилки й вибрав сорок чи п'ятдесят найцупкіших волосинок. Потім я взяв скіпку гарного дерева, вирізав з неї спинку гребінця й найменшою, яку міг знайти в Глемделкліч, голкою пробив дірочки на однаковій відстані одна від одної. Я повставляв у них волосинки, попереду застругавши їх своїм ножем, і в мене вийшов цілком пристойний гребінець, який дуже придався мені, бо зубці мого гребінця так повиламувалися, що він став майже зовсім негодящий. Не знаю, чи міг би якийсь тамтешній майстер виконати таку тонку роботу.

Король дуже любив музику і частенько влаштовував при дворі концерти. Іноді приносили на них і мене в скриньці. Але страшний грім інструментів заважав мені розрізняти окремі ноти. Я звичайно просив поставити мою

скриньку якомога далі від виконавців, зачиняв свої вікна й двері, запинав завіски, і тоді музика здавалася мені не дуже неприємною.

Замолоду я вчився грати на спінеті¹. Мені спало на думку розважити короля та королеву, загравши їм англійських пісень на цьому інструменті. Та виявилось, що то не дуже легка річ, бо спінет був щось із шістдесят футів завдовжки, а кожний клавіш — у фут завширшки. Розіпнувши руки, я міг дістати не більше як до п'яти клавішів, а щоб видобути бодай слабенький звук, мусив щосили бити по них кулаком. Тоді я розміркував інакше. Я зробив собі дві круглі палички, розміром із звичайний кий, обтягнув товщі кінці їх мишачою шкірою, щоб не побити клавішів і щоб не псувати музику сторонніми звуками. Біля спінета поставили лаву і примостили мене на ній. Бігаючи по лаві якомога швидше, я ударяв киями по білих клавішах і спромігся заграти джигу, чим завдав чималої втіхи їх величностям.

З наказу короля, що був, як уже я казав, дуже розумним монархом, мене часто приносили в моїй скриньці до його кабінету і залишали на письмовому столі. Він пропонував мені винести мого стільця, садовив мене на комоді, і тоді його обличчя було врівні зі мною. Одного дня, розмовляючи таким способом, я насмілився сказати його величності, що зневага, з якою він ставиться до Європи та решти світу, не відповідає його високим розумовим здібностям. Розумові здібності,— вів я далі,— зовсім не зв'язані зі зростом людини, і в нашій країні ми спостерігаємо, що найросліші звичайно бувають обдаровані найменшим розумом. Король уважно вислухав мої слова і після того змінив на краще свою думку про мене. Незабаром по цій розмові він попросив описати йому якнай докладніше державний лад Англії.

Я почав своє оповідання з повідомлення про те, що наші володіння складаються з двох островів, де містяться три могутні королівства під владою одного монарха, а також колоній в Америці. Я довго говорив про наш клімат та родючість землі. Потім я докладно розповів про організацію

англійського парламенту, частину якого становить славетна палата лордів — осіб найблагороднішої крові, найстародавніших та найбільших родових маєтків. Я сказав, що вони — краса й підпора держави, достойні наслідувати їхніх славетних предків, які вважали честь за достатню нагороду своєї доблесті.

Другу частину парламенту, розповідав я, становить палата громад, що складається з видатних дворян, за свої здібності та патріотизм вільно обраних самим народом репрезентувати мудрість цілої нації. Ці дві палати, казав я, являють собою найблискучіші в Європі національні збори — парламент, який разом з королем відає всім законодавством держави.

Потім я перейшов до судових установ, де судді, ці поважні мудреці та тлумачі закону, керують розв'язанням усяких судових справ, карають нечестя і боронять невинність. Далі я згадав про розважне керування нашими фінансами, про відвагу та подвиги нашої армії й флоту. Я вирахував кількість населення в нашій країні. Не обминув я й нашого спорту та ігор. Закінчив я коротеньким нарисом історичних подій в Англії за останні сто років.

Коли за шостим разом я скінчив своє довге оповідання, його величність, подивившись у свої нотатки, попросив з'ясувати йому деякі неясності й розв'язати сумніви, викликані в нього моїми словами. Він спитав, якими методами виховують душу й розвивають тіло вельможної молоді нашої країни і в яких заняттях проводить вона перші свої самостійні роки — коли людина найбільш сприятлива до добра і зла; хто в палаті лордів заступає представника вимерлого роду; від чого залежить надання людині звання лорда — чи від примхи монарха, чи від певної суми грошей, даної якійсь придворній дамі або прем'єр-міністрові, чи від бажання підсилити партію, що йде проти загального добра; наскільки добре ті лорди знають закони своєї країни і як це дозволяє їм остаточно вирішувати долю своїх співгромадян; чи не впливає на їхні присуди корисливість і належність до партії або грошові труднощі.

Далі король поцікавився, яким чином у нас проводять вибори до палати громад. Він спитав, чи не може нікчемна людина заявитися в будь-яке місто з повним грошей гаманом і примусити виборців оддати їй перевагу перед місцевим жителем — видатним і корисним діячем. Він не міг зрозуміти, чому всі так домагаються пройти до парламенту: адже це, як я казав, 'завдає їм багато клопоту й призводить до великих витрат. Його величність мав деякий сумнів щодо їхньої щирості і хотів знати, чи не відіграє тут ролі можливість нагородити себе за жертви суспільству зисковою посадою, яку може дати їм розбещений і легкодухий монарх у спілці з продажними міністрами.

Задовольнити його цікавість щодо нашого суду було мені найлегше. Король запитав, скільки часу звичайно витрачають у нас на те, щоб установити, де правда, а де неправда, і скільки це коштує грошей.

Після цього король перейшов до фінансів; він сказав, що, мабуть, я помилюся, коли вираховував, що наші податки на рік становлять п'ять або шість мільйонів; потім, коли я назвав суму видатків, вона, за його підрахунками, вийшла вдвічі більшою. Якщо я кажу правду, то він просто не розуміє держави, що розтринькує свої багатства, наче якийсь марнотратник. Він питав, хто наші кредитори і де ми беремо гроші, щоб платити їм. Найбільше його дивувала наша наймана армія, яку ми, вільний народ, тримаємо й мирного часу. Він питав мене, чи не краще захищатимуть будинок його господар з дітьми та родиною, ніж півдесятка розбишак, найнятих десь на вулиці за невелику плату. Адже такі захисники можуть дістати, мабуть, у сто разів більше, перерізавши горлянку тим, кого мають захищати.

Він сміявся з моєї чудернацької арифметики (як він зводив її назвати), з допомогою якої я вирахував кількість населення, підсумувавши число членів різних релігійних сект та політичних партій. Він не розумів, чому той, хто має переконання, що суперечать поглядам правлячої партії, мусить міняти їх.

Мій історичний нарис розвитку нашої країни протягом останнього сторіччя надзвичайно здивував короля; в нашій історії він убачив самі змови, заколоти, вбивства, страти та заслання. Все це були, на його думку, наслідки зажерливості, незгоди, брехливості, зрадництва, жорстокості, гніву, безумства, злостивості, заздрощів, розпусти й чванливості наших політичних діячів.

На другій аудієнції його величність підсумував свої враження від моєї розповіді. Поставивши мене на долоню і ніжно дивлячись, він звернувся до мене зі словами, яких я ніколи не забуду:

— Ви намагалися виставити в найкращому світлі вашу батьківщину, мій любий маленький приятелю Грільдріг. Але натомість ви довели мені, що найпотрібніші якості для законодавця — нецтво, лінощі та розбещеність. Що найкраще тлумачать і застосовують закони ті, хто завжди перекручує правду і сам ніколи не виконує її. З ваших слів не видно, що добродетель справді допомагає висунутись у вашому суспільстві, що за добрі прикмети дають титул лорда, за вченість і побожність — звання єпископа, що солдата нагороджують за його подвиги й мужність, суддю — за безсторонність, сенатора — за любов до батьківщини, радника — за мудрість. Самі ви, — вів він далі, — безперестанку мандруючи, уникли, сподіваюсь, багатьох вад ваших земляків, але, підсумовуючи ваші відповіді, яких мені так важко було домогтись від вас, я не можу не дійти висновку, що більшість ваших співвітчизників являють собою плем'я гідкої черви, найшкідливішої з тієї, яка будь-коли плазувала по землі.

IV. Подорож до країни гуїгнмів

...Пройшовши милі зо три, ми наблизились до довгої низької будівлі з поставлених сторч і переплетених гіллям стовбурів під солом'яною покрівлею. Я одразу відчув полегкість і дістав з кишені деякі дрібнички, що їх мандрівники завжди мають з собою на дарунок тубільцям; з їх допомогою я сподівався прихилити до себе господарів та забезпечити собі гостинний прийом. Кінь знаком запропонував мені ввійти першим, і я ступив

у велику кімнату з рівною чистою долівкою і стійлами та яслами попід одною стіною. Коло ясел було троє лошаків та дві кобили, але вони не їли, а сиділи по-собачому, що дуже здивувало мене. Та я здивувався ще більше, побачивши, що інші коні, неначе звичайні слуги, виконували різні хатні роботи, а втім, це стверджувало мою першу думку, що народ, який зумів до такої міри вимуштрувати грубу тварину, мусить своїм розумом перевершувати всі нації світу. Чалий кінь увійшов за мною і цим запобіг негарному поведженню зі мною з боку інших. Він кілька разів заіржав владним тоном і дістав на це якусь відповідь.

Ми пройшли до другої кімнати, а далі чалий кінь пішов сам, знаком звелівши мені почекати. Кінь три або чотири рази заіржав, але замість людського голосу, який я сподівався почути, йому відповіли також ір-жанням, тільки трохи тоншим. Мені спало на думку, що цей будинок належить якійсь дуже поважній особі, але я не міг зрозуміти, який же то мусить бути пан, що йому служать самі коні. Після того я остаточно прийшов до висновку, що все, що діється навколо, — чаклунство та магія. Але в мене не було часу спинятись на цих міркуваннях, бо чалий кінь підійшов до дверей і знаком запросив мене до третьої кімнати, де я побачив прегарну кобилу з двома лошатами, що сиділи на дуже чистих і досить майстерно сплетених солом'яниках.

Тільки-но я ввійшов, кобила підвелася зі свого солом'яника, підійшла до мене, пильно оглянула моє обличчя та руки, а тоді зневажливо зиркнула на мене, повернулася до коня, і я почув часто повторюване в їхній розмові слово «єгу», якого ще тоді не розумів. Проте незабаром мені довелося дізнатися про його ганебне значення. Кінь наказав мені йти слідом за ним, вийшов зі мною на двір, де на певній відстані від дому стояла ще одна будівля. Ми ввійшли туди, і я побачив три огидні істоти; вони жерли корівня та м'ясо якихось тварин, які здихали від нещасливих випадків чи хвороб. Цупкими вербовими лозинами усі вони були прив'язані за шию до

колоди, тримали їжу пазурами передніх лап і пожадливо роздирали її зубами.

Хазяїн-кінь звелів одному із своїх слуг відв'язати найбільше з цих створінь і вивести його надвір. Там нас поставили поруч, і господар з слугою почали ретельно порівнювати нашу зовнішність, повторюючи слово «єгу». Не можна описати подиву й жаху, що охопив мене, коли, придивившись, я впізнав у тій мерзенній тварині справжню подобу людини. Правда, вона мала широке й плескате обличчя, приплесканий ніс та величезний рот із товстими губами. Але ж такі прикмети властиві всім диким народам, що нівечать обличчя своїх дітей, кладучи їх ниць на землю і носячи на спині. Передні лапи єгу відрізнялися від моїх рук тільки довшими нігтями, шорсткістю й коричневим кольором шкіри та волоссям на спинці долоні. Така сама схожість і така сама різниця була й між їхніми задніми лапами та моїми ногами, але це добре знав тільки я, а коням помітити її заважали мої панчохи й черевики.

Проте найбільше, здається, вражала обох коней різниця у вигляді наших тіл, бо в мене воно було вкрите одежею, про яку коні зовсім не мали уявлення. Гнідий огир дав мені якийсь корінець. Я взяв корінець до рук, понюхав і повернув його як міг чемніше. Тоді він виніс із хліва єгу шматок осячого м'яса, але воно так смерділо, що я з огидою відвернувся. Тоді він кинув м'ясо єгу, який жадібно пожер усе. Я почав уже побоюватись, що мені доведеться померти з голоду. Що ж до мерзенних єгу, то хоч який я був на той час палкий прихильник людства, проте не міг не визнати, що нема в світі тварин, огидніших за них; і що більше я знайомився з ними, живучи в цій країні, то більше їх ненавидів. Помітивши це з моєї поведінки, хазяїн відіслав єгу назад до хліва..

Близько полудня до будинку під'їхав незвичайний, схожий на сани екіпаж, який везли чотири єгу. В екіпажі сидів старий кінь - очевидно, якась поважна особа. Він приїхав обідати до нашого коня, і той прийняв

його дуже гостинно. Обідали вони в найкращій кімнаті, і на друге їм подали варений в молоці овес. Чалий кінь звелів мені бути коло нього, і з поглядів, які старий кінь кидав у мій бік, та з часто повторюваного слова «егу» я зрозумів, що вони говорять про мене.

Коли обід скінчився, хазяїв одвів мене набік І почасти словами, почасти на мигах намагався дати мені зрозуміти своє занепокоєння з того приводу, що мені нема чого їсти. Овес по-їхньому зветься глуннг. Я двічі або тричі сказав це слово, бо хоч спершу відмовився од вівса, але, поміркувавши, вирішив, що зможу спекти з нього що-небудь на зразок хліба. Кінь зараз же звелів кобилі-служниці принести мені добру пайку вівса. Я с'як-так підсмажив цей овес і тер його, поки не облущив лущиння. Потім я потовк зерно між двома каменями, узяв води, замісив вівсяник, спік його і з'їв ще теплий з молоком. Попервах така їжа, хоч вона й досить поширена по багатьох країнах Європи, була мені не до вподоби, але згодом я до неї звик. Не можу не відзначити, що під час мого перебування в тій країні я жодного разу не хворів. Спочатку мені дуже бракувало солі, але незабаром я відвик од неї і прийшов до висновку, що споживання солі — зайва розкіш.

Надвечір мені з наказу коня-хазяїна виділили спеціальне приміщення, окремо від хліва егу. Там я знайшов трохи соломи і, вкрившись своєю одежею, заснув міцним сном.

Додаток Л

Таблиця 2.1

Результати письмового викладання прослуханої інформації

Недоліки	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.
Недостатня повнота	42	28	56	51	41	27	55	49
Пропуск суттєвої інформації	19	17	27	24	18	17	26	24
Відтворення другорядної інформації	57	54	68	66	57	53	67	64
Відсутність фабульного упорядкування подій	86	81	91	89	86	82	94	86
Відсутність якісних ознак подій	56	54	63	61	56	55	62	62
Відсутність причинно-наслідкових зв'язків	11	9	16	13	10	9	15	12
Плутання в аргументації	43	38	72	67	42	39	70	66

Додаток М

Таблиця 2.2

Результати усного викладання прослуханої інформації

Недоліки	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	9 ліц	10 ліц	9 шк.	10 шк.	9 ліц.	10 ліц.	9 шк.	10 шк.
Недостатня повнота	62	58	66	67	62	57	66	65
Пропуск суттєвої інформації	24	20	30	28	21	20	27	28
Відтворення другорядної інформації	60	62	71	70	59	61	70	70
Відсутність причинно-наслідкових зв'язків	9	8	16	13	10	9	14	12
Плутанина в аргументації	45	40	74	68	44	40	71	66