

**БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

На правах рукопису

Щербакова Надія Миколаївна

УДК 37.032:373.54:7/9

**ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ
УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ**

13.00.09 – теорія навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

**Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Павлютенков Євген Михайлович**

Бердянськ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ	12
1.1. Сутність і структура пізнавальної самостійності учнів	12
1.2. Педагогічні умови формування пізнавальної самостійності в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.....	30
1.3. Зміст та організаційно-дидактичне забезпечення гуманітарної освіти в контексті формування пізнавальної самостійності учнів.....	54
Висновки до розділу 1.....	65
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА АНАЛІЗ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ	67
2.1. Організація експериментального дослідження проблеми формування пізнавальної самостійності.....	67
2.2. Вивчення рівня сформованості пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів (констатувальний зріз).....	76
2.3. Експериментальне формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів під час вивчення предметів гуманітарного циклу.....	103
2.4. Ефективність моделі формування пізнавальної самостійності учнів	146
Висновки до розділу 2.....	167
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	169
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	172
ДОДАТКИ.....	196

ВСТУП

Актуальність теми. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначається, що метою державної політики в цій галузі є самореалізація кожного громадянина, формування в дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки узятو курс на гуманітаризацію і гуманізацію шкільної освіти. У законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту” наголошується на необхідності створення умов для формування активної, ініціативної, самостійної особистості, якій властива висока культура розумової праці в різних видах діяльності і яка володіє способами самопізнання, саморозвитку. При цьому, як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти, передбачається активне впровадження в процес навчання інформаційних ресурсів з метою подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу. У зв’язку з цим особливого значення набуває проблема формування пізнавальної самостійності учнів.

Пізнавальну самостійність науковці розглядають як один із видів самостійності, що характеризується вмінням сприймати інформацію, самостійно створювати нову проблему та розв’язувати її власними силами (П. Блонський, Д. Богоявленська, В. Буряк, Д. Вількєєв, Є. Голант, М. Данилов, М. Махмутов, В. Онищук, Н. Половникова, О. Савченко та ін.), а також як свідому мотивованість дій, їх обґрунтованість, здатність людини бачити об’єктивні підстави для того, щоб діяти відповідно до власних переконань (І. Бех, Ю. Дмитрієва, М. Кухарев, А. Матюшкін, А. Смирнов, С. Рубіштейн та ін.).

У контексті зазначеного вище актуальними є дослідження, спрямовані на розвиток пізнавальної діяльності учнів. Так, наукові основи організації пізнавальної діяльності та формування особистісних якостей учнів у процесі навчання визначено в дослідженнях Е. Абульханової-Славської, М. Алексюка, Л. Аристової, К. Буряка, Н. Бухлової, П. Гальперіна, Н. Дайрі,

М. Данилова, Б. Єсіпова, Є. Коротяєва, Г. Костюка, І. Лернера, В. Лозової, В. Максимова, О. Малихіна, О. Матюшкіна, В. Паламарчук, П. Підкасистого, О. Савченко, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін.

Окремі психолого-педагогічні аспекти формування пізнавальної самостійності позиціоновано в дисертаціях Н. Бойко, О. Башманівського, Я. Галети, С. Генкал, Н. Готри, Н. Диги, Г. Ламекіної, Л. Лутченко, О. Садовнікової, С. Мірошник, О. Слижук, І. Шудзіховської та ін. Науковці доводять, що досягнення більш високих результатів у інтелектуальному розвитку школярів потребує змін в організації їх навчання.

Особливої актуальності проблема формування пізнавальної самостійності набуває в старшому підлітковому віці, під час навчання учнів у 7–9 класах. Загальною пізнавальною домінантою розвитку особистості в цей період, як зазначають психологи (Г. Абрамова, О. Асмолов, І. Бех, Л. Божович, В. Давидов, І. Кон та ін.), стає мислення у поняттях, яке мотиваційно співвідноситься з рефлексією на власну поведінку, із самосвідомістю. Підліток прагне сам приймати важливі рішення, доводити свої погляди, думки, судження, що визначає характер його пізнавальної самостійності.

Перебудова освіти спрямована перш за все на формування вміння самостійно здобувати знання й використовувати їх на практиці. Предмети гуманітарного циклу, зокрема історія й література, у цьому плані є унікальними, вони допомагають пізнати світ, людей і себе, навчають логічно мислити, сприяють формуванню механізмів самоорганізації, саморозвитку, творчого пошуку, умінь відходити від стереотипу й самостійно вирішувати проблеми. Вивчення цих предметів, як вказують науковці К. Баханов, Т. Бугайко, Н. Волошина, Є. Жицький, А. Градовський, О. Ісаєва, М. Кудряшов, О. Мариновська, Л. Мірошниченко, В. Паламарчук, Є. Пасічник, О. Пометун, О. Савченко, Н. Сафонова, Л. Сімакова, Б. Степанишин, Г. Токмань та ін., спонукає учнів сприймати інформацію, зіставляти, робити висновки, розуміти не лише історичні факти, поведінку

героїв художніх творів та історичних осіб, а й людей, які живуть поряд. Отже, предмети гуманітарного циклу є важливим джерелом розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Аналіз педагогічної практики свідчить про те, що педагоги, які викладають предмети гуманітарного циклу, організовуючи навчальну діяльність учнів, прагнуть створити оптимальні педагогічні умови й досягають певних результатів. Проте в багатьох учнів у процесі вивчення історії та літератури поки що спостерігається перевага репродуктивного рівня засвоєння навчального матеріалу над продуктивним переносом знань у життєві ситуації; відтворення готових знань над творчими рішеннями на основі здобутої інформації; формального засвоєння термінів осмисленням змісту понять, значення описуваних ними явищ в індивідуальному, соціальному житті; життєвих уявлень над науковими, загальнокультурними. Спостерігається слабке володіння логіко-мисленнєвими операціями. Отже, наявна в теорії та практиці загальноосвітніх навчальних закладів ситуація дозволяє виявити суперечності між:

- соціальними очікуваннями суспільства, що прагне виховати особистість, яка спроможна самостійно приймати рішення і відповідати за їх реалізацію, та сучасним станом педагогічної практики щодо формування цієї якості;

- можливостями учнів 7–9 класів до прояву самостійності та недостатньою стимуляцією педагогічної практики щодо її формування;

- значним потенціалом змісту предметів гуманітарного циклу в аспекті розвитку пізнавальної самостійності школярів і недостатнім науково-методичним забезпеченням цього процесу;

- стрімко зростаючим обсягом інформації та несвоєчасними змінами в педагогічній практиці.

Отже, актуальність окресленої проблеми, її суспільно-педагогічне значення, необхідність подолання існуючих протиріч, недостатня теоретична і практична розробка проблеми формування пізнавальної самостійності в

процесі вивчення предметів гуманітарного циклу зумовили вибір теми дослідження: **“Формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу”**.

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

Означена тема є складовою комплексної теми кафедри педагогіки Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету “Інноваційні технології в підготовці сучасного вчителя” (протокол № 9 від 16. 04. 2006 р.). відповідно до даної теми у дослідженні використовувалися інноваційні технології під час вивчення предметів гуманітарного циклу з метою формування пізнавальної самостійності.

Тему дослідження затверджено вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 5 від 19. 01. 2007 р.) й узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 4 від 24.04.2007 р.).

Мета дослідження – розробити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити структурно-функціональну модель та педагогічні умови формування пізнавальної самостійності школярів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

1. З'ясувати стан проблеми формування пізнавальної самостійності в теорії та педагогічній практиці; уточнити сутність, зміст та структурні компоненти досліджуваної якості.

2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні розвитку пізнавальної самостійності учнів.

3. Розробити структурно-функціональну модель формування пізнавальної самостійності; визначити педагогічні умови та їх місце в зазначеному процесі.

4. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування пізнавальної самостійності.

Об'єктом дослідження є процес формування пізнавальної самостійності школярів.

Предметом дослідження є педагогічні умови формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

На початку дослідження ми припускали, що формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу буде більш ефективним за таких умов:

- організація самостійної навчально-пошукової діяльності;
- розв'язання пізнавальних завдань різних типів;
- поєднання активних та інтерактивних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій;
- установлення в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу міжпредметних зв'язків.

Методологічними засадами дослідження є праці вітчизняних і зарубіжних філософів (В. Андрущенко, Ф. Бекон, М. Бердяєв, Г. Гегель, Е. Ільєнков, І. Кант, В. Кремень, Д. Локк, Г. Сковорода); філософське розуміння сутності людини як активного самостійного суб'єкта, який пізнає світ і себе в процесі діяльності; теорія діяльності та практики як критерій істини.

Теоретичну основу дослідження становлять ідеї учених–педагогів з проблеми історичної, літературної освіти та всебічного розвитку учнів; наукове обґрунтування структури навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах; концептуальні положення про зв'язок особистісно-орієнтованого навчання та розвитку школярів (В. Буряк, Г. Ващенко, Л. Жабицька, В. Зарва, В. Краєвський, І. Лернер, О. Малихін, В. Онищук, О. Пометун, О. Савченко, М. Скаткін, А. Хуторський); концепція психологів про всебічний і гармонійний розвиток особистості (А. Белкін, Л. Виготський, Л. Гінзбург, Г. Костюк, О. Леонт'єв, О. Нікіфорова, Л. Охтіна, Л. Рубінштейн, І. Синиця, Н. Чепелева); наукові положення

методистів про предмети гуманітарного циклу (історію та літературу), в яких висвітлюються проблеми людини та суспільства (О. Бандура, К. Баханов, Т. Бугайко, Н. Венцева, Н. Волошина, А. Градовський, С. Жила, О. Забарний, О. Ісаєва, Т. Курдюмова, О. Куцевол, О. Мазуркевич, Л. Мірошніченко, Н. Молдавська, В. Неділько, Є. Пасічник, С. Пультер, Н. Сафонова, Б. Степенишин, Г. Токмань та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань було використано такі **методи**:

- *теоретичні*: аналіз, порівняння та узагальнення наукових положень психолого-педагогічної та методичної літератури для визначення стану досліджуваної проблеми; метод моделювання застосовано для обґрунтування об'єкта та предмета дослідження, розроблення структурно-функціональної моделі формування пізнавальної самостійності;

- *емпіричні*: діагностичні методи – анкетування, тестування, аналіз результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів для визначення рівнів сформованості пізнавальної самостійності; педагогічне спостереження за самостійною навчально-пошуковою діяльністю учнів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, аналіз педагогічної документації в загальноосвітніх навчальних закладах; *експериментальні* – констатувальний, формувальний та контрольний експерименти для з'ясування ефективності педагогічних умов формування пізнавальної самостійності в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу; *статистичні* – методи математичної статистики для кількісного та якісного аналізу результатів експериментальної роботи та їх інтерпретації.

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження проводилось у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів м. Бердянська Запорізької області: загальноосвітні навчальні заклади № 2, № 13, багатопрофільна гімназія № 2, Бердянський муніципальний ліцей; загальноосвітній навчальний заклад № 1 м. Першотравенська Дніпропетровської обл.; загальноосвітній навчальний заклад № 9 м. Маріуполя Донецької обл. Різними видами експериментальної роботи

було охоплено 724 учні та 98 учителів історії та літератури.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

уперше розроблено структурно-функціональну модель формування пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу; теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено залежність рівня пізнавальної самостійності від створення педагогічних умов, а саме: організація самостійної навчально-пошукової діяльності; розв'язання пізнавальних завдань різних типів; поєднання активних та інтерактивних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій; встановлення у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу міжпредметних зв'язків;

уточнено педагогічну сутність понять “самостійна навчально-пошукова діяльність”, “пізнавальна самостійність”, що формується в учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, та зміст структурних компонентів досліджуваної якості;

подальшого розвитку набули теоретичні та методичні засади планування та організації вивчення предметів гуманітарного циклу відповідно до компонентної структури пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів.

Практичне значення наукового дослідження полягає в розробці тематичних планів, у яких ураховано компонентну структуру пізнавальної самостійності та відповідно до неї визначено навчальні, розвивальні та виховні завдання. Результати дослідження можуть бути використані та запроваджені в педагогічному процесі основної школи; діагностичні дані рівнів сформованості пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів можуть стати базою для подальшого вдосконалення навчально-методичних комплексів з вивчення предметів гуманітарного циклу.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечується опорою на цілісні методологічні позиції, використанням апробованих, валідних, взаємодоповнюючих методів дослідження, поєднанням кількісного

та якісного аналізу, а також експериментальною роботою у загальноосвітніх навчальних закладах.

Упровадження результатів дослідження здійснювалося в таких загальноосвітніх навчальних закладах м. Бердянська Запорізької обл.: № 13 (довідка № 169 від 05.10.2011), № 2 (довідка № 381 від 25.10.2011), Бердянському муніципальному ліцеї (довідка № 236 від 05.10.2011), багатoproфільній гімназії № 2 м. Бердянська (довідка № 296 від 22.11.2011); загальноосвітньому навчальному закладі № 1 м. Першотравенська Дніпропетровської обл. (довідка № 300 від 21.10.2011); загальноосвітньому навчальному закладі № 9 м. Маріуполя, Донецької обл. (довідка № 585 від 25.11.2011).

Апробація результатів дослідження здійснювалася на наукових і науково-практичних конференціях: *міжнародних*: “Вища освіта в Україні: становлення, розвиток, сучасний стан і перспективи (до 100-річчя заснування Фребелівського жіночого інституту)” (Київ, 2007); “Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы” (Москва, 2009); “Развитие системы образования – основа обеспечения безопасности страны” (Москва, 2011); *всеукраїнських*: “I Корфівські читання”; “V Корфівські читання” (м. Бердянськ, 2007, 2011 рр.); “Оновлення змісту, форм та методів навчання та виховання в закладах освіти” (м. Рівне, 2008); “Навчання, виховання та розвиток” (Бердянськ, 2011 р.).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету та на педагогічних радах загальноосвітніх навчальних закладів: Бердянський муніципальний ліцей, Бердянська багатoproфільна гімназія № 2, загальноосвітні навчальні заклади № 2, № 13 м. Бердянська Запорізької області, № 9 м. Маріуполя Донецької області, № 1 м. Першотравенська Дніпропетровської області.

Публікації. Основний зміст і результати дослідження висвітлено у 13 публікаціях, 9 з яких у виданнях, визначених ВАК як фахові.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг дисертації – 240 сторінок (основна частина – 173 с.). Робота містить 26 таблиць та 10 рисунків. У списку використано 244 джерела на 23 сторінках.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

1.1. Сутність і структура пізнавальної самостійності учнів

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів здійснювався у двох напрямках: по-перше, пізнавальна самостійність розглядалась як якість особистості; по-друге, визначалася її структура та напрямки формування в процесі навчання.

Наукові дослідження та передовий педагогічний досвід переконливо доводять, що підвищення ефективності навчального процесу неможливе без активізації пізнавальної діяльності особистості, розвитку її критичного мислення і, нарешті, формування в неї пізнавальної самостійності (К. Баханов, В. Давидов, О. Пометун, О. Савченко, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.) [14; 15; 63; 180; 186; 224; 235]. У розв'язанні цих завдань особливе місце належить базовій школі, у якій навчаються учні підліткового віку (від 10 до 15 років), що поділяється на окремі періоди. Так, Л. Долинська, Н. Чепелева, О. Скрипченко та ін. [37] підлітковий вік поділяють на три періоди, а саме: молодший (10–12 років), середній (13–14 років) і старший (15–16 років). В. Аверін, А. Краковський [3; 111] та ін. виділяють два періоди: молодші (10–12 років) та старші (13–15 років) підлітки. Віковий період, про який йдеться в означеному дослідженні, – це старші підлітки (за другою періодизацією), які навчаються в 7–9 класах. У цьому віці учень прагне бути самостійним, мати власну думку, переконання, він не хоче і не може залишатися стороннім спостерігачем. Цей період розвитку учнів є віком соціалізації, вращування у світ людської культури та суспільних цінностей, а з другого боку – це вік індивідуалізації, відкриття та утвердження власного унікального та неповторного “Я” [38]. Його

особливістю є формування в учнів почуття дорослості, коли вони не вважають себе дітьми, а прагнуть бути повноцінними та рівноправними особистостями (І. Бех, В. М'ясищев, А. Петровський та ін.) [20; 150; 172]. І. Бех зазначає, що бажання підлітка “стати дорослим у його розумінні означає бути самостійним. Прагнення до самостійності вбачається в усьому: у навчанні, у праці, у виборі друзів тощо. Підліток прагне сам приймати важливі рішення, починає активно обстоювати свої погляди, думки, судження”. Саме “у підлітковому віці відбувається інтенсивне формування самосвідомості, самооцінки, з'являється підвищений інтерес до самого себе” [20, с. 120].

У Концепції загальної середньої освіти зазначається, що у 7–9 класах пізнавальні інтереси учнів стають стійкішими, з'являються нові, досить сильні мотиви навчання, змінюються критерії самооцінки й оцінки навколишнього, досягаються якісні зміни в способах навчальної діяльності, змінюється воля і характер. Саме тут поступово розгортається систематичне вивчення основ наук, підвищується роль теоретичних знань, забезпечується задоволення різноманітних пізнавальних інтересів школярів [107].

Учням середнього шкільного віку, за даними А. Алексюка, В. Крутецького, П. М'ясоїда, Г. Щукіної [7; 115; 151; 235] та ін., притаманні такі психофізіологічні особливості: здатність до активних і самостійних дій щодо порівняння, зіставлення, узагальнення, глибоких роздумів і обґрунтованих висновків; неухильне прагнення абстрактно мислити. Сприйняття стає плановим, послідовним, усебічним. Особливе значення має ставлення до об'єкта спостереження, хоча учні часто відчують труднощі, пов'язуючи сприйняття навколишнього життя з навчальним матеріалом.

Найцінніше психологічне набуття старших підлітків, на переконання І. Кона, – відкриття свого внутрішнього світу [104, с. 282]. Саме в середньому шкільному віці особливості психофізіологічного розвитку школярів дозволяють не лише оволодівати знаннями, але й розвивати особистісні якості, зокрема самостійність.

Самостійність у загальноприйнятому значенні – це незалежність, здатність і прагнення людини здійснювати дії або вчинки без допомоги інших. Стати самостійним – об'єктивна необхідність і природна потреба дитини. У Сучасному тлумачному психологічному словнику самостійність розглядається як узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку. Самостійність особистості пов'язана з активною роботою думки, почуттів і волі. Цей зв'язок двобічний: 1) розвиток розумових і емоційно-вольових процесів – необхідна передумова самостійності суджень і дій; 2) судження і дії, що складаються в процесі самостійної діяльності, зміцнюють і формують здатність не тільки виконувати свідомо мотивовані дії, але й домагатися успішного виконання прийнятих рішень всупереч можливим труднощам [227, с. 449].

В Українському педагогічному словнику самостійність тлумачиться як одна з властивостей особистості, що характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності [56, с. 279].

Проблема формування самостійності учнів здавна приваблювала увагу багатьох мислителів. Історичний розвиток зазначеної проблеми ґрунтується на тому, що дитина, перебуваючи постійно у взаємодії з навколишнім світом, виступає як активна істота.

Значний внесок у розвиток проблеми самостійності учнів здійснено українською етнопедагогікою, котра мала величезний вплив на розвиток освіти і виховання. Ще київські князі Ярослав Мудрий та Володимир Мономах створили свою вітчизняну систему освіти і педагогіки. Так, у “Повчаннях дітям” Володимира Мономаха є поради, як жити, бути діяльними, працелюбними, самостійними [10].

Навчання в братських школах Львова, Луцька, школах Запорозької Січі та інших козацьких школах, школах мандрівних дяків будувалося на батьківській педагогіці і народній дидактиці [10].

Ідеї братських шкіл розвивав український філософ, поет, просвітителю і педагог Г. Сковорода. Він у своїх працях розкрив філософську теорію самопізнання, яке, на його думку, є процесом, що здійснюється через потреби, інтереси і мету особистості, яка розвивається. Самопізнання людиною свого єства – це пізнання “сродної” натури, не пізнавши яку, неможливо знайти своє природне покликання й утвердитися у сфері діяльності, яка дає насолоду. Г. Сковорода застерігав учителів як від надмірної опіки учнів, так і від відмови їм у допомозі: “... клубок сам покотиться з гори, не вчи його котитись, а тільки допомагай” [10, с. 146].

Про місце самостійного пізнання у формуванні особистості висловлював думки Я. Коменський. Він вказував, що одним з найважливіших завдань школи має стати формування відповідальної та самостійної людини, яка б “... привчалася керуватися не чужим розумом, а своїм власним, не тільки вчитувати з книг і розуміти чужі погляди на речі, але й розвивати в собі здатність проникати в коріння речей” [103, с. 231]. Результатом такого навчання, на думку Я. Коменського, є “... людина, ... що має свій власний корінь, живить себе власним соком і тому постійно росте, зеленіє, цвіте, приносить плоди” [103, с. 236].

Актуальними і сьогодні є погляди педагогів-класиків на розвиток особистості, на необхідність виховання у дитини самостійності шляхом постійних вправ, що приносять користь іншим.

На сучасному етапі розвитку школи актуальними і важливими є ідеї про організацію самостійної діяльності, висловлені ще в XIX ст. К. Ушинським. Розвиток самостійності він пов’язував з вихованням внутрішньої свободи і активності. Першою сходинкою виховання самостійності, на думку педагога, є наслідування, яке вчений розглядав як необхідний перехідний щабель до самостійної творчої діяльності. Він

вважав, що за правильного виховного процесу наслідування легко переходить у самостійну діяльність, і цим способом передається і збільшується запас людських знань і пристосувань до умов життя [216, с. 657].

К. Ушинський наполягав на необхідності використання власних сил дитини в процесі її навчання, він доводив, що: “Все, що може дитина зробити сама, повинна зробити сама, і вона звикне знаходити в цьому велике задоволення, а головне - виховає в собі не фальшиве, а справжнє почуття незалежності, що ґрунтується на власній праці, спирається на впевненість у своїх силах” [217, с. 492]. При цьому він підкреслював необхідність урахування вікових особливостей вихованців [217, с. 509].

Ідеї К. Ушинського про самостійну діяльність учнів і про методи її організації успішно застосовувалися в педагогічній практиці, зокрема М. Корфом, який основу міцних знань і розвиток інтересу дітей до навчання вбачав у самостійності учня. Він доводив важливість розвитку розумових і моральних здібностей учнів, необхідність прищеплення їм вміння самостійно працювати у процесі навчання, а для цього, на думку М. Корфа, потрібно навчити учнів організовувати робоче місце, виконувати завдання, розвинути в них увагу і свідоме ставлення до справи [108].

Багато уваги проблемі самостійності приділяли такі українські педагоги, як: Х. Алчевська, С. Васильченко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, О. Духнович, Т. Лубенець, М. Пирогов та ін.

Так, Т. Лубенець, спираючись на власний досвід, підкреслював, що засвоєння готових форм не має великого педагогічного значення. Натомість він був переконаний у тому, що найбільш важливим для розвитку дитини є самостійність, яка повинна переростати у вільну творчість [129, с. 68].

М. Драгоманов стверджував, що виховання нового покоління може змінити життя в країні. Але для цього формування будь-якої особистості (а тим більше юної) повинно базуватися на українському національному ґрунті, традиціях свого народу, в дусі загальнолюдських цінностей. [77].

Багато уваги розвитку самостійності й активності школярів у навчанні приділяли українські письменники, зокрема Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка та ін. Вони зверталися до феномену активності й самостійності не тільки в художніх творах, але й у педагогічних працях, підручниках [10].

Протягом багатьох століть під самостійністю учня розумілося його вміння самостійно працювати під керівництвом педагога в процесі опанування шкільних предметів. Бурхливий розвиток науки і техніки в XIX – XX ст. викликав пильну увагу до формування в учнів навичок і вмінь, що дають змогу їм оволодіти знаннями без безпосереднього керівництва педагога. Особливо прискорився цей процес у XX ст.

У зламні моменти історії суспільства актуальними поряд з іншими проблемами є визнання і проблеми цінності людської особистості. Тому для нашого дослідження становлять великий інтерес новаторські 20-ті роки XX ст. в українській педагогічній науці. В умовах оновлення України особливої актуальності набули проблеми формування самостійної, творчої молоді людини як громадянина на основі оволодіння гуманістичними цінностями, нормами демократичної культури (І. Огієнко, С. Русова, Я. Чепіга-Зеленкевич та ін.). Як зазначала С. Русова, головна мета нової школи – розбудити, дати проявитися самостійним творчим силам дитини. Вона наголошувала, що люди живуть або обов'язками, або інтересами і вважала, що одного бажання що-небудь зробити самостійно недостатньо, потрібно, щоб активність була стійкою і спрямовувалась на вольове зусилля. Тому метою виховання самостійності є допомога учневі в усвідомленні свого становища, сприянні його активної і самостійної праці, незважаючи на те, чи є ця діяльність цікавою для дитини. Таку активність, самостійність і незалежність діяльності можна досягти тільки тоді, коли учень надає більше сили волі своєму обов'язку, ніж своєму інтересу [187].

Дослідження показало, що орієнтація української школи на самостійність учнів мала значний вплив на реалізацію соціальних функцій освіти – одного з найважливіших напрямів у соціології освіти.

Екзистенційна філософія, яскравим представником якої був М. Бердяєв, розглядає особистість як духовну реальність, до якої жоден закон не можна застосувати. Головною характеристикою особистості є її свобода, на якій базується самостійність. Звести людину до розуму – означало б позбавити її унікальності, неповторності, а отже, особистості. І тут понад усе філософа лякає розчинення особистості в безособистісній стихії, втрата нею самостійності, самодіяльності, одним словом, свободи. Така втрата загрожує особистості рабством [21, с. 133–134].

У 20-ті роки минулого століття школа вже накопичила певний досвід розвитку в дітей самостійності у процесі навчання і виховання. Саме у ці роки в нашій країні склалася унікальна система соціальної педагогіки, яка своєю оригінальністю, природною опорою на творчість, ініціативу та самостійність вихованців викликала захоплення педагогів усього світу.

У процесі виховання самостійності, розуміючи її як вольову якість особистості, Т. Шацький надавав великого значення емоційному фактору, вважаючи, що будь-яка діяльність повинна приносити дітям радість і вони будуть любити її, якщо вона буде відповідати їх можливостям, матиме ясні цілі, включатиме елементи творчості: “необхідно кожному дати можливість знайти своє “Я” [229, с. 169].

У психолого-педагогічних та методичних дослідженнях, особливо наприкінці 60–70 років ХХ ст., спостерігається посилення прагнення науковців знайти шляхи розвитку активності й самостійності школярів як особистісної якості, як відношення людини до дійсності (Л. Аристова, Д. Вількеєв, Ш. Ганелін, М. Данилов, Л. Піменова та ін.) [11; 39; 50; 66; 177]. Так, характеризуючи самостійність, Л. Піменова розглядає її як синтетичну рису особистості, яка знаходить своє відображення в різних сферах діяльності: навчальній, виробничій, суспільній і визначає загальний тип особистості, характер її поведінки, ставлення до життя. При цьому дослідниця доводить можливість перенесення самостійності з одного виду

діяльності на інший та становлення її як узагальненої якості особистості [177].

Поряд з педагогами цією проблемою теоретично і практично займалися і психологи (П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.). Так, відомий психолог П. Блонський наполягав на тому, що самостійність – центральна характеристика особистості, на яку треба спиратися при вихованні учня, перетворенні його з об'єкта виховання на суб'єкт самовиховання [23, с. 15].

На думку науковців (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, П. Підкасистий, С. Рубінштейн та ін.) [46; 109; 120; 174; 184], самостійність учнів виявляється в потребі й умінні самостійно мислити, здатності орієнтуватися в новій ситуації; умінні по-своєму аналізувати складні навчальні завдання, виконувати їх без сторонньої допомоги. Так, вивчаючи психологічні особливості самостійності учня, Г. Костюк указував на те, що ця якість виявляється в пошуку різних способів розв'язання проблеми, обранні серед них більш раціональних, економних, які вимагають меншої кількості дій. Учений зазначав, що “самостійність учня виявляється не в тому, що він нібито створює, винаходить свої способи мислення, а в тому, що він оволодіває суспільними способами, які задаються в системах понять, що засвоюються”. Конкретизуючи це, науковець підкреслював, що кожна система понять пов'язана “з відповідною до них системою розумових дій, операцій. У навчанні така система забігає вперед від наявного в учня рівня розвитку мислення. Тим самим створюються внутрішні суперечності між заданим і наявним, що стає рушійною силою розвитку активності, розумової діяльності учня” [109, с. 393].

Серед перших праць з вивчення закономірностей мислення були експериментальні дослідження, проведені під керівництвом О. Леонт'єва та С. Рубінштейна. Особливе значення в аспекті нашого дослідження мають підходи С. Рубінштейна до проблеми самостійності. На його думку, щоб стати самостійним, потрібно опанувати “техніку” діяльності – способи дій.

Науковець підкреслював, що навчити самотійно мислити – не означає озброїти особистість технікою мислення, а створити умови, за яких хід думки особистості спрямовується у такий спосіб, що призводить до визначеного результату – відкриття прийому, дії, способу розв’язання завдань, які потім стають внутрішнім надбанням учня. Справжня самотійність, на думку вченого, – це здатність не тільки застосовувати знання в нових умовах і ситуаціях, але й знаходити відповідні методи їх здобуття. Розвиток самотійності, як вважають психологи, – це перехід від системи зовнішнього управління діяльністю до самоуправління [184].

Отже, аналіз визначень поняття “самотійність” дає підстави стверджувати, що вона пов’язана, перш за все, з процесом мислення і дозволяє особистості під час виконання діяльності за допомогою засвоєних знань досягати очікуваного результату. Проте слід зауважити, що загальне визначення поняття означеної якості особистості не повністю розкриває її сутність в процесі учіння, коли виявляються особливі риси школяра, пов’язані зі специфікою його навчальної праці, керованої педагогом. Така діяльність означається введеним М. Махмутовим терміном “пізнавальна самотійність”.

Наукові основи формування пізнавальної самотійності учнів розроблено в працях відомих педагогів та методистів Л. Аристової, М. Данилова, Б. Єсипова, М. Махмутова, В. Паламарчук, П. Підкасистого, Н. Половникової, О. Савченко, В. Тюріної, Т. Шамової, І. Якиманської та ін. [11; 66; 79; 139; 168; 174; 180; 188; 214; 226; 239]. Одним із перших дослідників пізнавальної самотійності учнів був М. Данилов. Він зазначав, що суть пізнавальної самотійності виявляється в потребі й умінні самотійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації. Пізнавальна самотійність виявляється в умінні самотійно аналізувати складні навчальні завдання, виконувати їх без сторонньої допомоги і характеризується певною критичністю розуму школяра, здатністю висловлювати власну думку незалежно від суджень інших [66, с.33]. Зміст наведеного тлумачення

пізнавальної самостійності зберігається у працях Н. Половникової [180], О. Савченко [188], В. Тюріної [214] та ін. Так, О. Савченко включає у зміст пізнавальної самостійності пізнавальні потреби, бажання й уміння працювати самостійно, наполегливо добиватися результату у виконанні завдань [188, с. 175].

Пізнавальна самостійність визначається як інтелектуальна здатність учня, його вміння, що дозволяють самостійно вчитися; як готовність самостійно розкривати сутність розумових понять, явищ і процесів дійсності (М. Махмутов) [139; 140]. Це якість особистості, яка найчастіше супроводжується творчим початком, готовністю до пошукової роботи, але не завжди містить у собі елементи дослідження на вищому рівні (М. Кухарев) [117]. Отже, вчені доводять, що пізнавальна самостійність – це здатність особистості мати власні судження, вносити у свою діяльність елемент новизни.

Близьким до поняття “пізнавальна самостійність” вважається поняття “розумова самостійність”, яке розглядається як здатність до оволодіння загальними вміннями та навичками, потрібними для пізнання реальної дійсності, набуття знань і творчого їх використання в новій ситуації, а саме: а) уміння учня знаходити нові способи для оволодіння знаннями; б) уміння використовувати набуті знання і способи дій в нових умовах, для оволодіння новими знаннями (М. Кухарев) [116].

Окремі вчені розглядають аналізовану якість особистості, акцентуючи увагу на діяльнісній характеристиці (І. Лернер) [121], а інші (О. Ковальов, Г. Щукіна та ін.) [101; 235] – на її психологічних аспектах. Так, І. Лернер під пізнавальною самостійністю розуміє сформоване в учнів прагнення та вміння пізнавати в процесі цілеспрямованого творчого пошуку. Тим самим автор пропагує діяльнісний підхід і пропонує вирішувати проблему розвитку пізнавальної самостійності, використовуючи у навчанні проблемні завдання. Науковець вказує, що формою виявлення пізнавальної самостійності є розв’язання учнями пізнавальної задачі, що є проблемою, самостійне

вирішення якої приводить учнів до нових для них знань і способів рішення. Пізнавальні завдання є не тільки формою виявлення пізнавальної самостійності, але і педагогічним засобом її формування [121, с.35].

Пізнавальна самостійність – це якість особистості, яка тлумачиться як складне утворення, що включає здатність і вміння учнів самостійно виокремлювати істотні ознаки предметів і явищ, показниками яких є вміння самостійно працювати з різноманітними джерелами інформації, застосовувати практично здобуті знання; наявність пізнавального інтересу, внутрішніх мотивів навчальної діяльності, потреби в набутті знань (Л. Вяткін, О. Ковальов, Г. Щукіна та ін.) [47; 101; 236].

Для нашого дослідження важливим є визначення структурних компонентів пізнавальної самостійності. Так, Т. Шамова пізнавальну самостійність характеризує як одну з основних інтегративних якостей особистості, яка пов'язана з “вихованням позитивних мотивів до навчання, формуванням системи знань і способів діяльності до їх використання та набуттям нових, а також з виявленням вольових зусиль” [226, с. 69]. Науковець виділяє три компоненти пізнавальної самостійності: мотиваційний, змістовно-операційний і вольовий, та вказує на їх взаємозв'язок. Мотив діяльності, на думку Т. Шамової, – це осмислене спонукання, яке визначає цілеспрямовану самостійну пізнавальну діяльність. Змістовно-операційним компонентом, за її переконанням, є оволодіння учнем системою основних знань та способів учіння. Мотиваційний та змістовно-операційний компоненти пізнавальної самостійності тісно пов'язані з вольовими процесами. Для досягнення цілі школярам необхідно докладати певних вольових зусиль.

Деякі вчені у структурі пізнавальної самостійності виокремлюють такі компоненти: обов'язкова наявність самостійної думки; уміння використати набуті знання в навчальній діяльності, у житті, на виробництві; уміння працювати над формуванням науково-матеріалістичного кругозору; уміння

відстоювати переконання, виявляти ініціативу. Отже, структуру цієї якості складають в основному вміння [50; 140].

Аналізуючи пізнавальну самостійність, І. Левіна в її структурі виділяє два компоненти: процесуальний та мотиваційний. У свою чергу, процесуальний компонент включає: практичні, пізнавальні і організаційні вміння, що забезпечують його операційний аспект. А змістовий аспект процесуального компонента характеризують опорні знання, що є необхідними для самостійного пізнання та нові знання, які були одержані в його процесі. Щодо мотиваційного компонента, то він містить пізнавальні мотиви, цілі та емоції. Пізнавальну самостійність науковець визначає як якість особистості, яка полягає у прагненні і здатності людини без сторонньої допомоги здобувати інформацію з різних джерел, самостійно аналізувати, узагальнювати її та використовувати в нових ситуаціях [119].

Характеризуючи пізнавальну самостійність, Н. Половникова визначає її як готовність (здібність та прагнення) власними силами вести цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Ця здібність спирається на знання учня та його вміння виконувати діяльність. Знання розглядаються як змістовна, а вміння – як технічна чи процесуальна характеристика діяльності [180, с. 45].

Характеризуючи пізнавальну самостійність, науковці перш за все виділяють у цій якості мотив і пізнавальний інтерес як важливі складові. Варто наголосити, що вчені розглядають інтерес з різних позицій: як мотив, який діє відповідно до свого осмисленого значення й емоційної привабливості (С. Рубінштейн) [185, с. 631]; як прагнення особистості займатися певною галуззю явищ, процесів діяльності, потреба до активної діяльності (вона стає захоплюючою), стимул до дії, до подолання труднощів, почуття задоволення, радості (М. Кухарев) [117, с. 4]; як специфічне ставлення особистості до об'єкта в залежності від його життєвої значущості та емоційної привабливості (О. Ковальов) [101]; як безпосередній внутрішній збудник пізнавальної діяльності (Г. Щукіна) [236, с. 18].

Враховуючи визначення пізнавального інтересу, в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, на нашу думку, необхідно акцентувати увагу на позитивному емоційному ставленні учнів до відповідних навчальних предметів, їх бажанні осмислено читати художню та історичну літературу, прагнути до оцінки зображеного. Тобто інтерес до вивчення предметів гуманітарного циклу є постійним фактором активізації їх вивчення.

Аналіз джерельної бази дослідження дозволив дійти висновку, що важливою складовою пізнавальної самостійності є мотиви, які розглядалися нами, як особлива сфера, що включає в себе потреби, цілі, інтереси в їх складному переплетенні і взаємодії. Мотив – це спонукання до діяльності, пов'язане з задоволенням потреб суб'єкта. Навчальний мотив – це спрямованість школяра на окремі сторони навчальної (пізнавальної) діяльності, яка пов'язана з внутрішнім ставленням учня до неї [137]. На думку В. Буряка, мотив є внутрішнім стимулом до дії, будь-який самостійний пошук неможливий без наявності відповідних йому мотивів [34, с. 32]. Науковець виділяє такі групи мотивів: 1) мотиви, в основі яких лежать широкі суспільні цілі, що ведуть до суспільної значущості діяльності; 2) мотиви, в основі яких – прагнення до особистого успіху; 3) мотиви, які витікають із пізнавальних потреб [34, с. 47–49].

Прагнення до пізнавальної діяльності характеризується наявністю відповідних мотивів, які активізують інтелектуальну сферу особистості. Він (мотив) визначається як підстава для будь-якої дії або вчинку. З точки зору навчальної діяльності, оволодіння змістом навчального предмета виступає одночасно і мотивом і метою [78, с. 42]. В. Казаков зазначає, що варто відрізнити мотив від стимулу. Мотивом вважається будь-яке психічне явище, що спонукає до дії, вчинку або діяльності. А стимулом є об'єктивне явище, що діє на людину та викликає відповідну реакцію. Стимул, впливаючи на свідомість стає мотивом. У різних людей однакоий стимул може бути перетворений свідомістю на різні мотиви [96, с. 52]. Отже, мотиви – це психічні явища, які спонукають до виконання певної дії, вчинку.

Серед різноманітних навчальних мотивів головними є мотиви досягнення успіху та уникнення невдачі. Мотивація успіху спрямовує дії людини на досягнення конструктивних і позитивних результатів. Тут доречні рекомендації Є. Павлютенкова до створення в учнів ситуації успіху:

- у випадку добре розвинутих навчальних здібностей необхідно знайти причину невдачі, довести її тимчасовий, випадковий характер, вказати шляхи її попередження;

- показати учням, що вони можуть претендувати на більш високі результати, при цьому необхідні індивідуальні бесіди, перескладання навчальної теми тощо;

- у разі невисоких навчальних успіхів потрібна допомога викладача та командна підтримка товаришів [166, с. 16].

Науковці, як правило, у розвитку особистості важливого значення надають не одному мотиву, а системі взаємопов'язаних мотивів. Так, Є. Павлютенков підкреслює, що у структурі діяльності визначальною є система мотивів, яка, на його думку, має вирішальне значення у розвитку мотиваційної сфери особистості [166].

Першочергове значення мотивації в навчанні підкреслюється багатьма вченими. У психолого-педагогічних дослідженнях мотивація тлумачиться по-різному: як джерело активності, спонукання до діяльності, система збудників. Для мотивації, як наголошує А. Донцов, характерним є і те, що всі мотиви діяльності створюють певну ієрархію, вони не проявляються ізольовано один від одного, а взаємодіють між собою [75].

Науковці розрізняють мотивацію зовнішню і внутрішню. Внутрішня мотивація пов'язана з потребою самовдосконалення людини, з реалізацією її духовних цінностей (інтерес, прагнення пізнавати навчальний матеріал, переборювати труднощі учіння та отримувати задоволення). Зовнішня мотивація – це збудження до діяльності за допомогою іншої особи. Отже, у дидактиці мотивація розглядається як діяльність педагога з мотивування

учнів до учіння, у результаті чого в школярів з'являється внутрішня мотивація як особистісна характеристика.

Таким чином, у контексті нашого дослідження важливим є висновок про те, що формування пізнавальної самостійності спирається на відповідні мотиви, які активізують підлітків до вивчення предметів гуманітарного циклу. Так, педагоги-методисти К. Баханов, О. Ісаєва, Є. Пасічник, О. Пометун, Л. Сімакова, Б. Степанишин та ін. [15; 93; 170; 181; 197; 206] акцентують увагу саме на мотивації пізнавальної діяльності школярів. Зокрема Є. Пасічник наголошував на необхідності мотиваційного забезпечення уроку, яке, на його думку, полягає в створенні сприятливих умов для функціонування суспільно цінної, позитивної мотивації, забезпеченні необхідної творчої атмосфери для успішного перебігу навчальної діяльності, активного включення учнів у навчальний процес [170, с. 146].

Науковці стверджують, що людина, якій властива пізнавальна самостійність, спроможна систематизувати, планувати, регулювати та активно здійснювати свою пізнавальну діяльність без стороннього керівництва. Такі дії характеризують поведінку учня не лише в процесі навчання, а й в інших видах самостійної діяльності. Вольових зусиль вимагає кожен самостійний пізнавальний акт, усі його основні етапи – постановка мети, планування, виконання навчальних дій, отримання відповідного результату, уміння обґрунтовувати власні думки та ін. Вольова цілеспрямованість забезпечує дієвість виявлення самостійності, вона стає рисою характеру особистості, і забезпечує формування здатності й прагнення школяра самотужки оволодівати знаннями з метою розв'язання пізнавальної задачі [73; 95].

Учені визначають волю по-різному: як психічний процес свідомого керівництва діяльністю, що проявляється в подоланні труднощів і перешкод на шляху до визначеної мети (В. Казаков, Г. Кіндратієва) [96]; як свідоме регулювання людиною власних дій і вчинків, які вимагають подолання

внутрішніх і зовнішніх перешкод (В. Богоявленський) [26]; як здібність людини свідомо контролювати власну діяльність та активно керувати нею, переборюючи перешкоди і підпорядковуючи її свідомо поставленій цілі (К. Платонов) [178]. Отже, воля проявляється в здібності людини до осмисленого регулювання та активізації власної поведінки.

Оскільки самостійна пізнавальна діяльність вимагає напруження внутрішніх сил, певної боротьби із собою, волю необхідно розглядати як одне з джерел пізнавальної самостійності. С. Рубінштейн виділяє чотири основні стадії вольової дії: виникнення бажання і попереднє визначення цілі; стадія обговорення і змагання мотивів; рішення; виконання. При цьому, в реальному перебігу вольової дії вирішальне значення можуть мати різні стадії [184, с. 190]. Сучасна психологія дотримується позиції, що для виникнення вольової регуляції необхідні певні умови – наявність перешкод. Воля розглядається як якість особистості, що проявляється у свідомій організації та саморегуляції людиною своєї діяльності й поведінки, спрямованої на подолання труднощів, під час досягнення поставлених цілей, особлива форма активності особистості, особливий вид організації її поведінки.

О. Ковальов, А. Линда [101; 71] розглядали пізнавальну самостійність у поєднанні з поняттям самоконтролю та самосвідомості, почуттям власної гідності. О. Щербаков [233] та ін. досліджували самостійність як інтегративну якість особистості, яка базується на єдності розуму, почуттів, волі й характеру. Отже, пізнавальна самостійність науковцями розглядається як система внутрішніх утворень та їх зовнішнього виявлення – практичних дій у пізнавальній діяльності. Однією з важливих характеристик цієї якості є супідрядність дій учня рішення перспективного, значущого для нього завдання, спрямованість особистості на досягнення поставленої мети в навчанні.

Досвідом пізнавальної самостійності, як вважає О. Савченко, учні забезпечуються лише під час безпосереднього залучення їх у процес, який

вимагає застосування самостійних зусиль думки, волі, почуттів [188, с. 21]. Автор підкреслює значущість загальної готовності до пошуку, яку визначає як інтегральний стан особистості, що включає окремі підструктури: мотиваційну, змістову, організаційно-процесуальну, які функціонують у цілісній системі. Вона доводить, що для успішного формування у школярів усіх компонентів готовності до пошукової діяльності в організації навчально-виховного процесу необхідно: формувати в учнів пізнавальні потреби, сприяти розвитку наполегливості у виконанні самостійних завдань; домагатися раціонального поєднання репродуктивної й продуктивної діяльності школярів, доцільно збільшуючи питому вагу частково-пошукових методів, які сприяють активному, перетворюючому характеру засвоєння знань і способів їх переробки; запровадити в зміст навчання спеціальну систему пізнавальних завдань. Таким чином, пізнавальна самостійність школяра формується не внаслідок дії якогось одного ефективного засобу, а є закономірним результатом досконалої системи навчання й виховання учнів [186].

У зв'язку з упровадженням у навчальний процес особистісного та компетентісного підходів у дослідженнях Т. Донченко, Н. Половникової, О. Пометун, О. Савченко, В. Тюріної [74; 180; 181; 188; 214] та ін. висвітлюються проблеми підвищення рівня пізнавальної самостійності особистості.

У наукових працях, що перетинаються з досліджуваною проблемою (О. Башманівський, Я. Галета, С. Генкал, Н. Дига, І. Левіна, О. Садовнікова та ін.) [17; 48; 51; 69; 119; 189], простежується зв'язок з проблемою формування пізнавальної самостійності на різних етапах навчання.

Таким чином, проблема розвитку пізнавальної самостійності досліджувалася багатьма вченими. Існують дещо різні думки щодо сутності, структури та шляхів її формування, але вони не виключають одна одну. Спільним у них є те, що самостійність співвідноситься із самореалізацією

особистості, її активністю за внутрішнім спонуканням без зовнішнього подразника з відносною незалежністю.

Внесок вчених в розробку проблеми пізнавальної самостійності представлено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Розвиток проблеми пізнавальної самостійності

Автори дослідження	Концепти формування пізнавальної самостійності	Навчальні дисципліни	Роки дослідження
К. Баханов [15]	Місце та роль проведення лабораторно-практичних робіт на уроках історії	Вивчення історії в школі	1996
О. Башманівський [17]	Зміст та структура інтелектуальних умінь учнів у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу	Мовно-літературний цикл	2009
І. Лернер [121]	Методика розв'язання учнями пізнавальних задач на уроках історії	Гуманітарні предмети	1970
Н. Половникова [180]	Організація цілеспрямованої пізнавальної діяльності та її значущість у формуванні пізнавальної самостійності	Навчальний процес у загальноосвітніх навчальних закладах	1968
О. Малихін [133]	Теоретико-методологічні засади організації навчальної діяльності студентів	Гуманітарні нау	2009
Є. Павлютенков [166]	Умови формування мотивації	Навчальний процес у загальноосвітніх навчальних закладах	2006
В. Паламарчук [168]	Шляхи формування самостійного мислення учнів	Гуманітарний цикл	2005
О. Пометун [181]	Роль інтерактивних технологій навчання в розвитку самостійності учнів	Гуманітарні предмети	2004

О. Савченко [188]	Дидактична система формування пізнавальної самостійності учнів	Цілісний процес навчання в початковій школі	1982
-------------------	--	---	------

Отже, на основі психолого-педагогічного аналізу досліджуваної проблеми пізнавальну самостійність можна характеризувати як складну інтегровану якість особистості, що пов'язана із спрямованістю на самостійну пізнавальну діяльність, набуттям знань та вмінь виявляти наполегливість, докладати зусилля, долати труднощі та ін. Спираючись на наукові висновки дослідників у структурі пізнавальної самостійності, можна виділити три компоненти, а саме: емоційно-мотиваційний, змістовно-когнітивний та процесуально-вольовий.

1.2. Педагогічні умови формування пізнавальної самостійності в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу

У контексті нашого дослідження цінними є висновки дидактів і методистів про залежність рівня пізнавальної самостійності від створення певних педагогічних умов, які забезпечуватимуть активну позицію учнів у процесі вивчення літератури та історії. У сучасному тлумачному словнику умови розглядаються як обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [37, с. 1295]. На основі аналізу педагогічної літератури О. Капшук визначила такі ознаки поняття “умови”, в тому числі й “педагогічні умови”. Педагогічні умови: 1) сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач; 2) сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності; 3) умови – це те, що забезпечує найбільш ефективно протікання певного

процесу; вони представляють собою єдність суб'єктивного і об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища; 4) умови виражають відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких він не може існувати; 5) умови виконують роль правил, що забезпечують нормальне протікання діяльності [97, с. 195–198].

Ефективність навчального процесу, в якому відбувається формування пізнавальної самостійності, залежить від зовнішніх і внутрішніх чинників, оптимальне поєднання яких призводить до отримання бажаних результатів. Зовнішній чинник складається з організаційного, методичного, інформаційного забезпечення процесу навчання тощо. Внутрішній чинник передбачає наявність у школярів настанов на учіння, позитивної мотивації навчальної діяльності та інших індивідуально-психологічних чинників.

Педагогічні умови у дидактиці розглядаються як супутні чиннику обставини, що сприяють або суперечать йому [182, с. 93]. Об'єктивними умовами самостійної навчальної діяльності є наявність інфраструктури та організації навчального процесу, матеріально-технічна база тощо. До суб'єктивних умов відносять рівень професійної підготовки вчителів, навчальну підготовку учнів, психологічний клімат у колективі учнів.

Аналіз теоретико-методичної літератури дозволив нам визначити певні умови, які забезпечать розвиток досліджуваної якості особистості у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу. Ці навчальні предмети посідають особливе місце у системі наук, оскільки вони мають відношення до суспільства, людини, її буття, свідомості. До гуманітарних наук належать філософія, історія, культурологія, філологія, юриспруденція, право, педагогіка, психологія, соціологія, етика, естетика, журналістика, лінгвістика, наукознавство, літературознавство та інші суміжні до них науки та навчальні предмети.

Із блоку навчальних предметів гуманітарного циклу нами обрано українську та зарубіжну літературу, історію України та всесвітню історію. Вивчення зазначених навчальних предметів забезпечує гуманітарну освіту як

сукупність знань, практичних умінь і навичок, які є важливим засобом формування світогляду, розумового та загального розвитку, морального виховання людини. Вивчення гуманітарних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах, як зазначає І. Підласий, дозволяє цілеспрямовано використовувати надбання національної й світової культури, відповідно цілі навчання поєднуються з цілями виховання і розвитку в один загальний напрям формування людини й громадянина [176].

Перед національною освітою сучасність ставить вимогу виховання особистостей у кількох аспектах: “як творців соціуму і соціальних систем, що створюються й розвиваються інтелектом особистостей; як носіїв культурно-історичної пам’яті етносу, що надає перспективу розвитку нації; як громадян, що формують і забезпечують існування держави; як антропологічних самоцінностей (“образів Божих у людській подобизні”), безмежно багатих у самотворенні й самопізнанні, самореалізаціях і саморозвитках; як індивідуумів, унікальних і неповторних” [141, с. 2–4]. Ці завдання, як свідчить аналіз наукових досліджень й прогресивної наукової практики, можливо вирішувати завдяки вивченню предметів гуманітарного циклу.

Особлива цінність саме цих предметів у тому, що вони завжди орієнтовані на людей, на загальнолюдські цінності, в них відображаються різні аспекти життя народу, його культура, історія. У межах шкільних занять вони дають унікальну можливість занурення учнів у культуру минулого і сучасного, залучаючи одночасно інтелект і емоційну сферу. Так, література, на переконання науковців (О. Бандура, Н. Волошина, А. Градовський, О. Ісаєва, А. Лісовський, Г. Токмань та ін.) [153; 45; 60; 93; 125; 211], може відкрити учням найтонші нюанси рухів думки й почуття, може допомогти їм проникнути в глибини пізнання світу. У процесі читання художнього твору учень має не тільки отримати знання, а й замислитися над прочитаним, відчувати, пережити його. Для цього потрібно виховувати “вдумливого читача, в якого був би постійний інтерес до читання художньої літератури, до

осмислення моральних й естетичних критеріїв у творі письменника” [122, с. 3].

Значне місце у розвитку особистості школяра має історична освіта. Аналіз науково-методичних праць (К. Баханов, Н. Венцева, Н. Дайрі, О. Пометун та ін.) свідчить, що, вивчаючи історію, учні засвоюють не лише нову інформацію, але й мають можливість виявляти власне ставлення до ідей, загальнолюдських та національних цінностей на основі аналізу та відбору певного матеріалу, що потребує від школярів чимало знань та умінь аналізувати факти й судження, а також аргументовано захищати власну точку зору. Але це можливо лише тоді, коли діяльність учнів набуває характеру самостійної.

Аналіз джерельної бази [15; 17; 40, 45; 62; 132; 135; 144; 157; 158] показав, що в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу слід прагнути до організації самостійної діяльності учнів. Цю думку науковці висловлювали здавна. Проте аналіз методичних пошуків минулого і практика сьогодення свідчать про неоднозначне розуміння мети навчання літератури та історії в школі у різні часи розвитку нашого суспільства. Так, наприкінці ХІХ ст. шкільний процес навчання розглядався як основне джерело повідомлення учням знань і стимуляція їх пізнавальної та дослідницької діяльності [42; 65; 99; 207]. Для нашого дослідження важливими є висновки науковців цього періоду про організацію самостійної навчальної та пошукової діяльності учнів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

Педагоги того часу (В. Водовозов, В. Стоюнін та ін.) вказували, що викладання словесності має активізувати самостійну думку учнів, привчати їх робити певні узагальнення, висновки на основі уважного пізнання літературного твору. Робота над твором активізує пізнавальну діяльність учнів, сприяє розвитку їхнього мислення [42; 207].

На початку ХХ століття навчально-виховний процес у школі будувався відповідно до ідей “вільного виховання”, за якого головна роль у навчанні

відводилася творчій діяльності учня. У розв'язанні поставлених навчальних завдань школярі спиралися в основному на власні спостереження. Така діяльність сприяла розвитку самостійності учнів, але це не завжди призводило до саморозвитку, через надмірну політизацію.

У 1924 році було впроваджено “комплексну систему” навчання, за якою предмети гуманітарного циклу втратили значення окремих шкільних предметів. Так, література використовувалася лише як засіб для ілюстрування певних суспільствознавчих тем, розглядалася тільки з погляду її інформаційного змісту. Художня цінність твору втрачала своє значення.

Вивчення курсу історії у цей час також відбувалося за комплексними програмами. Школярі протягом кожного навчального року вивчали певну тему (“Село”, “Місто” тощо) водночас засвоювали окремі матеріали з історії тих об'єктів, які вивчали. Досить важливим є те, що у навчальному процесі самостійній роботі учнів відводилося центральне місце, оскільки саме в цей час широкого поширення набув “лабораторно-бригадний метод” навчання. Основним недоліком такого підходу до навчання було те, що переоцінювалися пізнавальні можливості учнів і недооцінювалася роль вчителя в навчальному процесі.

З початку 30-х років було відновлено класно-урочну систему, наголошувалося на необхідності набуття учнями теоретичних знань, чітко окреслених програмами. Проте розвиток самостійності постійно стримувався. Якщо окремі погляди вчителя не узгоджувалися із загальною концепцією ідеології країни, тоді дидактична активність могла обернутись для нього ярликом “ворог народу”. Безумовно, що такий підхід до організації навчального процесу стримував розвиток свідомої самостійності учнів української школи. Засвоєння літератури спиралося на читання художнього твору, але в основному це було формальне вивчення школярами змісту підручника. Відбулися зміни і в підходах до викладання історії, зокрема в процес навчання вводяться курси вітчизняної та всесвітньої історії, а перед вчителями ставилося завдання організувати процес навчання в живій і

цікавій для учнів формі, що мало позитивний вплив на розвиток пізнавальної самостійності. Але водночас недостатня забезпеченість учнів підручниками гальмувала процес її розвитку.

В умовах постійних змагань за наукову першість СРСР із Заходом після другої світової війни зміцнюється матеріальна база шкіл, розширюються їх зв'язки з життям, удосконалюються методи навчання, підвищується рівень підготовки кадрів, інтенсивно розвивається педагогічна наука, одним із напрямів якої стає розвиток пізнавальної самостійності.

Особливого значення набуває ця проблема у 60–80 роки. Різні аспекти зазначеної проблеми розглядалися в дослідженнях багатьох науковців. Так, у працях методистів-істориків Л. Боголюбова, А. Вагіна, Н. Дайрі, А. Кинкулькіна, А. Колоскова, Ф. Коровкіна, П. Лейпенгруба, А. Стражева, М. Студеннікіна та ін. висвітлено окремі питання розвитку самостійності школярів у зв'язку із загальним вдосконаленням викладання історії, сформульовано деякі вихідні методичні умови роботи із історичними документами тощо.

Важливий внесок у розв'язання даної педагогічної проблеми належить Б. Єсипову, І. Лернеру. Так, І. Лернер під час наукових експериментальних досліджень переконливо довів тісний зв'язок і взаємозалежність між стимулюванням самостійності учнів на уроці і формуванням у них системи історичних знань [121; 122]. Науковець вказує на особливість історичного мислення, яке він характеризує як мисленнєву діяльність, спрямовану на осмислення минулого, сучасного і передбачуваного майбутнього, а навчання історичному мисленню, на його погляд, відрізняється від навчання загальнологічним операціям і неможливе без урахування специфіки історичного змісту та методів історичного пізнання [121, с. 8-22].

У цей час активізують удосконалення методики викладання літератури О. Бандура, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, В. Неділько, Є. Пасічник, М. Рибнікова, Н. Сафонова, Л. Сімакова та ін. Саме тоді було розроблено практичні рекомендації щодо організації вивчення художньої літератури в школі.

Вчителі, щоб пробудити прагнення учнів до самостійної діяльності, знайомили їх із творчою лабораторією письменників, спонукали переживати ті почуття й думки, що характеризують процес художнього відтворення дійсності. На уроках та на заняттях літературних гуртків школярі самостійно аналізували творчість своїх товаришів.

Під час навчання вчителям рекомендувалося розвивати самостійну критичну думку учнів, заохочувати їх до творчої діяльності (В. Голубков, М. Рибникова). Школярам пропонувалися завдання дослідницького характеру, бо саме завдяки цьому розвивалася самостійність учнів. Створення на уроці умов, які б викликали в учнів допитливість і максимально сприяли розгортанню їх розумових дій (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення, систематизація, класифікація) розглядалося як важливий шлях розвитку самостійності школярів, прищеплення інтересу до пізнавальної діяльності, збудження у них зацікавленості навчальним матеріалом, прагнення знайти відповідь самостійно.

Інтенсифікація самостійної діяльності максимально сприяє виробленню вмінь учнів самостійно набувати й осмислювати знання. Оптимальна організація навчання допомагає засвоювати необхідну кількість інформації в процесі навчання і поповнювати її в позаурочний час, що забезпечує розвиток мисленнєвої діяльності.

Особливу роль у структурі пізнавальної самостійності мають знання, які учні набувають у процесі самостійної роботи. О. Стражев самостійною роботою вважав таку, яку учні виконують за завданням, при допомозі, контролі та спостереженні вчителя, але за умови самостійного пошуку шляхів виконання поставлених завдань. Науковець дотримувався думки, що самостійна робота передбачає усвідомлене засвоєння, що переходить на певному рівні у творчу думку або дію [204, с. 214].

На переконання І. Соболева, “самостійна робота – це такий застосований учителем метод, який вимагає від учнів мислення, умілого

застосування ними набутих теоретичних знань, ініціативи, сприяє розвитку творчої думки та розумових здібностей, привчає їх самостійно оволодівати новими знаннями, допомагає виховувати любов і прагнення до знань, до пізнання” [203, с. 126]. Завдяки самостійній роботі, як наголошує Г. Машталер, відчувається радість від пошуку і пізнання істини. Захоплюючим для школяра є сам процес оволодіння новим матеріалом, а не лише форма його організації. При цьому дослідниця пропонує спиратися на принцип добровільності й активності [142]. Набуті знання та вміння обробки інформації, досвід здійснення пізнавальної діяльності складають практичний аспект готовності учня до самостійного пізнання. Нове пізнання будується на підставі вже здобутого досвіду. Не маючи певного запасу знань, не володіючи необхідними операційними діями, досягнення поставленої мети в самостійному пізнанні є неможливим.

Проблему активізації пізнавальної діяльності та формування пізнавальної самостійності досліджували також зарубіжні вчені. Так, Д. Крумгольц, Я. Великанич, Ю. Мюрей, Д. Бегс та ін. (Англія, США, Німеччина) довели необхідність заміни існуючих форм навчання на більш ефективні. Важливе значення надавалося організації самостійної діяльності учнів. Головним джерелом самостійності мислення особистості вважалася самостійна робота.

У дослідженнях Д. Крумгольца, акцентується увага на створенні відповідних педагогічних умов з метою підвищення ефективності самостійної роботи: 1) врахування ступеня складності завдання щодо розкриття певного поняття; 2) чітка регламентація часу; 3) відповідність завдань джерелам інформації, які мають у своєму розпорядженні учні. Самостійність учнів не протиставляється провідній ролі викладача в навчальному процесі.

У наукових дослідженнях польських вчених визначено умови розвитку самостійності мислення на занятті. Для цього, на думку В. Оконя, необхідним є розуміння цілей і завдань, що мотивує учнів до навчання.

Англійські і американські дидакти (Ю. Мюррей, Дж. Вілхор, Д. Бегс та ін.) важливе значення надають організації самостійної роботи. Основною функцією якої є підготовка учнів до самостійного навчання. Серед великого розмаїття форм самостійних робіт науковці виділяють такі: робота за вибором, індивідуально інструктована робота, підготовча робота, “пошукова” робота тощо. Виняткова увага при цьому зверталася на індивідуалізацію самостійної роботи.

З метою розвитку критичного мислення у навчанні різних предметів науковці (К. Мередіт, Дж. Стіл, Ч. Темпл, С. Уолтер) пропонують вчителям: заохочувати школярів до формування оригінальних точок зору; надавати можливість учням критично сприймати текст, тобто рухатись шляхом поширених аргументів; вчити школярів робити колективні висновки; формувати в учнів уміння доводити правоту власних висновків у дискусіях з іншими [206].

Значну роль у засвоєнні знань має зміст виучуваного матеріалу та форми його здобування. Для характеристики знань використовуються такі показники: системність, систематичність, науковість, узагальненість, осмисленість, фундаментальність; гнучкість, мобільність, оперативність; дієвість, спрямованість на практичне використання; обсяг, точність, міцність. Аналіз досліджень свідчить про те, що вчені у структурі пізнавальної самостійності на перше місце виносять змістовно-операційний компонент, важливою характеристикою якого є оволодіння учнем діями, які він виконує під час пізнавальної діяльності. При цьому в структурі діяльності виділяється три частини: орієнтовна, виконавча, контрольна. Н. Талізіню доведено, що вирішальну роль у формуванні дії має орієнтовна частина [209; 110].

У педагогіці значна увага приділяється класифікації навчальних дій. Виходячи з особливостей навчальної діяльності, І. Лернер виокремлює сенсорні, практичні, моторні, розумові дії. Він відзначав, що організація засвоєння змісту навчального матеріалу відбувається на таких рівнях: осмислене сприймання й запам'ятовування навчального матеріалу;

відтворення способу діяльності за зразком; творче використання знань і умінь у незнайомій ситуації [120].

П. Підкасистий навчальні дії учнів об'єднує у дві групи: репродуктивні та самостійні, при цьому підкреслюючи взаємозв'язок умінь виділяти предмети і дії. Кожна дія осмислюється школярем і набуває в його діяльності особистісного сенсу [174].

Отже, знання та способи їх засвоєння вчені розглядають в єдиній системі як взаємопов'язані складові. При цьому підкреслюють, що нові знання сприяють розвитку нових для учнів способів їх обробки, використання на практиці. Відповідно до вивчення предметів гуманітарного циклу, як вважають вчені (К. Баханов, Б. Степанишин, Г. Токмань, В. Шуляр та ін.) [15; 206; 212; 232], необхідно враховувати поступовий розвиток формування самостійності. Так, Б. Степанишин визначає три ступені формування самостійності учнів у процесі навчання: самостійно-репродуктивний, репродуктивно-критичний та критично-творчий [205, с. 14–15].

Ефективність навчання, на переконання Г. Ващенко, забезпечується шляхом накопичення умінь самостійної пізнавальної діяльності: аналізувати явища, знаходити в них спільні й відмінні, основні й другорядні, істотні й неістотні риси; наочно визначати поняття, правильно класифікувати предмети та явища, робити висновки, перевіряти їх [36]. Такий підхід до організації навчання свідчить про цілісне бачення педагогом значущості пізнавальної самостійності школярів.

У руслі нашого дослідження актуальними є думки вчених про необхідність створення умов для формування самостійності учнів у процесі їх навчання. Так, К. Баханов вказує на те, що основним завданням учителя є “сприяння активізації пізнавальної активності учнів, створення умов для їх самонавчання, а не пасивного підкорення вимогам вчителя. Метою навчання має бути не отримання знань як сукупності фактів, теорій і таке інше, а удосконалення особистості учня внаслідок самостійного учіння” [16, с. 7].

У дослідженні, проведеному Т. Донченко, доводиться, що формування пізнавальної самостійності відбувається лише за умови систематичного залучення учнів до самостійної діяльності. На думку вченої, пізнавальна самостійність розвивається, коли учні оволодівають прийомами аналізу понять, правил, їх систем та відношень усередині, способами їх застосування [74]. Тобто Т. Донченко вважає уміння аналізувати важливим компонентом пізнавальної самостійності.

Таким чином організація самостійної пізнавальної діяльності у педагогічних дослідженнях розглядається як одна з умов розвитку пізнавальної самостійності.

Висновки науковців (О. Башманівський, Н. Волошина, Б. Степанишин, Л. Сімакова, Г. Токмань, І. Шудзіховська та ін.), свідчать про те, що в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу важливе значення має використання пізнавальних завдань, які виконують багато функцій, а саме: мотиваційну, пізнавальну, виховну, розвивальну, комунікативну, формувальну, естетичну, операційну, актуалізаційну, організаційну, діагностично-контролюючу [212, с. 56]. На думку Є. Пасічника, навчальне завдання має включати такі складові: предмет діяльності – мета, що ставиться вчителем, сприйняття її учнями – актуалізація попереднього досвіду, вмінь і навичок дітей – засоби для досягнення мети – способи діяльності – результати діяльності [170, с. 95–96]. Учений класифікує завдання за характером викладу матеріалу: звичайні, тестові, ігрові; за формою організації: фронтальні (завдання для всіх учнів класу), групові (завдання для окремих груп), індивідуальні (для окремих школярів) [170]. Як свідчать результати досліджень науковців (Н. Біляєва, Н. Дига, Н. Венцева, А. Фасоля, Є. Пасічник та ін.), на розвиток самостійності учнів у процесі навчання позитивно впливають саме групові та індивідуальні завдання. Навчання в групах є одним із видів діяльності, де тип завдання обумовлений якісним складом груп і варіюється від ступеня складності завдання з урахуванням інтелектуальних особливостей учнів, їх інтересів,

особистісного і літературного розвитку. Завдання для окремих груп дітей можуть розрізнятися складністю, обсягом, характером; відведенням для виконання завдань неоднакової кількості часу; створенням ситуацій вільного вибору завдань; розподілом їх з урахуванням інтересів школярів [170, с. 101].

В. Паламарчук визначила два типи завдань: змістовий і операційний. Змістові завдання, на її думку, вимагають творчого мислення. Це завдання на розкриття взаємозв'язку особистості митця, його життя та творчості з епохою; на з'ясування історії написання твору; для підготовки учнів до сприймання нового матеріалу; для підготовки до аналізу і синтезу навчального матеріалу; на визначення ідейно-художніх особливостей твору; на аналіз стилю письменника, значення його творчості. Окремо виділяються завдання, пов'язані з вивченням теорії літератури.

В. Паламарчук вважає, для того, щоб учні змогли самостійно розв'язати пізнавальне завдання будь-якого типу, вони повинні оволодіти такими способами розумової діяльності: виділення головного, порівняння, узагальнення і систематизація, визначення і пояснення понять, доведення і спростування певних фактів, моделювання. Процес вироблення цих умінь, на думку науковця, включає наступні послідовні етапи: кумуляція (накопичення досвіду використання способів розумової діяльності); діагностика (виявлення наявного рівня сформованості певних способів); мотивація (створення позитивної мотивації); осмислення сутності і правила використання прийому (з'ясовується сутність прийому і визначається правило – орієнтир для користування ним); використання (певний спосіб використовується в різних умовах) [169].

Навчальне завдання, як вважає Г. Щукіна, саме по собі не веде до успіху в навчанні, воно лише створює передумови розумової пошукової діяльності та розвитку знань, умінь і навичок [236, с. 117]. Під час виконання таких завдань школярі формують важливі організаційні уміння й навички для здійснення самостійного пізнання, а саме: постановка більш віддаленої навчальної мети, планування роботи, розподіл свого часу і власних сил,

контроль за своїм зростанням у навчальній роботі. Окрім організаційних умінь, така навчальна діяльність передбачає оволодіння школярами пошуковими і творчими вміннями як умовою розвитку можливості здійснювати самостійну навчально-пошукову діяльність.

Л. Сімакова пізнавальні завдання розрізняє за ступенем виявлення пізнавальної самостійності, яку проявляє учень. Так, вона виділяє навчально-пізнавальні, тренувальні та пошукові завдання: на розкриття характеру героя художнього твору; визначення ідейно-художньої ролі виражальних засобів мови твору; визначення ідейно-художньої значущості сюжетно-композиційних елементів; виявлення авторського ставлення до того, що відбувається у творі [197].

Л. Шевцова вважає, що потрібно використовувати ситуативні завдання, які введуть школярів у ситуацію активної пошукової діяльності: дати відповідь на питання, сформульовані щодо певної ситуації; вибрати із запропонованих варіантів правильний розв'язок; самостійно сформулювати проблему (питання) на основі заданої ситуації; знайти або сконструювати ситуації із використанням літературних джерел чи фактів реальної практики; проаналізувати дії в умовах конкретної ситуації й накреслити шляхи розв'язання поставленого завдання; проаналізувати ситуацію, удаючись до різноманітних поєднань творчих завдань попередніх типів [230].

Серед різних типів завдань особливе місце належить проблемним завданням. Проблема в педагогіці розглядається як складне запитання, розв'язуючи яке, школяр має подолати суперечності та виявити вольові якості (Д. Вількеєв, Н. Волошина, Н. Дайрі, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник та ін.). Суть проблемного навчання полягає в тому, що, відштовхнувшись від відомого, через аналіз і дослідження фактів і явищ, через їх осмислення й узагальнення, шляхом логічного мислення учень знаходить шлях до розв'язання проблемного питання.

Важливість проблемного навчання доводять І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Микитюк, Б. Степанишин, Г. Токмань та ін [121; 138; 139;

148; 205; 206; 211]. На думку науковців, проблемне навчання ґрунтується на засвоєнні нових знань через пошук власних версій, розв'язування учнями практичних та теоретичних проблем. Саме такий шлях дослідження навчального матеріалу створює справжні передумови для гармонійного поєднання емоційного та інтелектуального його сприйняття. Так, В. Микитюк зазначає, що використання проблемного методу під час вивчення класичних текстів української літератури дає змогу уникнути схематичного та однобічного вивчення творів [148, с. 20–23].

На думку М. Махмутова, запитання стає проблемним тоді, коли воно має логічний зв'язок як із раніше засвоєними поняттями й уявленнями, так і з тими, які треба засвоїти в певній навчальній ситуації; містить в собі пізнавальну трудність і відчутну межу відомого і невідомого; викликає почуття здивування під час порівняння нового із раніше відомим, незадоволення наявним запасом знань, умінь і навичок; спрямовує розум учнів на сутність предметів і явищ, які вивчаються, формує діалектичність мислення [139, с.49–50].

У дослідженнях зазначається, що проблемні завдання різноманітні за змістом і обсягом. Умовно проблемні завдання поділяються на ті, що конкретизують проблему, та ті, що вводять нові дані за допомогою яких формулюється проблема. Завдання можуть бути різні за характером проблеми: визначення причинно-наслідкових зв'язків, визначення загальних і часткових закономірностей, виявлення зв'язків між фактами, подіями та ін. [16, с. 65].

Розвиток мислення учнів відбувається під час самостійного розв'язання ними системи проблемних завдань. Така система має охоплювати основні типи аспектних проблем історичної науки (визначення причинно-наслідкових зв'язків між історичними подіями і явищами; загальних та окремих закономірностей суспільного розвитку; наступності між фактами, подіями та явищами; тенденції розвитку суспільних явищ; структури соціальної організації, взаємовідносин між соціальними групами; типовості

одиночного та масового явища, специфіки суспільного явища тощо); доступні методи історичної науки; завдання різних рівнів складності, враховуючи необхідність розвитку пізнавальної самостійності учнів; передбачати вияв найважливіших характерних ознак творчої діяльності учнів (самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію, комбінування і перетворення вже відомих способів діяльності для розв'язання нової проблеми, бачення нової проблеми в традиційній ситуації, бачення структури і нової функції об'єкта, врахування альтернатив при розв'язанні проблеми, створення нового підходу); враховувати дидактичні вимоги до структури і змісту завдань. Саме пізнавальні завдання, які представлені в системі, на думку вченого, дозволяють управляти пізнавальною діяльністю учнів на різних рівнях [121].

На думку Б. Степанишина, проблемне завдання примушує учнів стати дослідниками, спрямовує їхню роботу на динамічний і творчий пошук. Навчальний матеріал у процесі такого засвоєння глибоко осмислюється школярами і стає їхнім переконанням [205, с. 233]. Отже, науковці доводять необхідність включення у навчальний процес завдань різного рівня складності. Особливого значення набувають проблемні завдання.

Г. Токмань моделює схеми і приклади проблемних запитань, які дають змогу заглибитись у текст, вийти за його межі. Науковець визначає такі типи проблемних запитань: запитання, для відповіді на яке не вистачає інформації; проблема, для розв'язання якої потрібно застосувати складний алгоритм мислительної діяльності; запитання з літературного аналізу тексту, відповісти на яке можна, лише застосувавши науковий теоретико-літературний інструментарій та проникнувши в підтекст твору. Науковець групує завдання з літератури на основі ознак “зміст роботи”, “ступінь самостійності мислення учня”, а також пропонує класифікувати їх за рівнем аналізу твору й за формою завершення [211].

У психолого-педагогічній літературі пізнавальні завдання розглядаються як проблемні запитання, логічні завдання, виконання яких

вимагає від учнів різного рівня пізнавальної діяльності (І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, В. Онищук, Є. Пасічник, О. Савченко, Б. Степанишин, Г. Токмань та ін.)

Проаналізувавши методичну літературу, у якій пізнавальні завдання розглядаються як одна з умов, що забезпечує вивчення учнями предметів гуманітарного циклу, ми систематизували матеріал у табл. 1.2 “Типи пізнавальних завдань”.

Таблиця 1. 2

Типи пізнавальних завдань

Автор	Типи завдань
1	2
К. Баханов [14]	за характером проблеми
Д. Богоявленський [25]	за принципами розумової діяльності учнів
І. Лернер [119]	за характером проблем та методами, за допомогою яких вони розв’язуються
В. Онищук [158]	за рівнем пізнавальної самостійності учнів: евристичні й проблемні запитання, пізнавальні та проблемні задачі, пошукові завдання тощо.
В. Паламарчук [166]	змістовні та операційні.
О. Савченко [186]	з урахуванням прийомів розумової діяльності та врахуванням специфіки виучуваного матеріалу.
Л. Сімакова [195]	за ступенем виявлення пізнавальної самостійності: пізнавальні, тренувальні, пошукові.
І. Якиманська [237]	перевірочні та творчі

Аналіз зазначених вище наукових розвідок свідчить про те, що використання в навчальному процесі завдань різних типів сприяє формуванню пізнавальної самостійності. Тому в центрі нашого дослідження однією з педагогічних умов формування пізнавальної самостійності було розв’язання пізнавальних завдань різних типів.

У процесі навчання взаємодіють три суб’єкти: учень, учитель і навчальний предмет, кожен із яких, як доводять науковці, впливає на кінцевий результат. Як свідчать дані досліджень [17; 40; 61; 65; 118; 125; 133; 137; 138], вивчення предметів гуманітарного циклу, особливо на початкових

його етапах, пов'язано з активізацією пізнавальної діяльності школярів та їх мотивацією до самостійної роботи. Спираючись на це, учитель розвиває різні грані чуттєвої сфери учнів: творчу уяву, фантазію, наочну образність, здатність сприймати навчальний матеріал, вдосконалювати емоційну гостроту і чутливість.

Удосконалення процесу навчання багато в чому залежить від методів навчання. В останні десятиріччя поряд з активними методами навчання використовуються й інтерактивні методи навчання. Відповідно до мети нашого дослідження поєднання активних та інтерактивних методів навчання у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу розглядається як важлива умова формування пізнавальної самостійності учнів, оскільки це передбачає вироблення в них умінь самостійно здобувати й застосовувати знання, тобто самостійно вчитися. Термін “інтерактивне навчання” означає, по-перше, учіння, засноване на взаємодії, по-друге, навчання, побудоване на взаємодії. Тобто основою інтерактивного навчання є взаємодія, яка дозволяє вести бесіду, діалог із чим-небудь (книга, комп'ютер) або з ким-небудь (учень, учитель). Таке навчання орієнтоване на залучення всіх учасників навчального процесу до спільної діяльності, яка здійснюється з урахуванням індивідуального рівня розвитку кожної дитини. Інтерактивні методи навчання спрацьовують через осмислення кожним учнем своєї діяльності: вона звернена до здатності дитини перебудовувати власні дії, досвід, мотиви і потреби. Так, О. Пометун виділяє такі провідні ознаки інтерактивної педагогічної взаємодії: мисленнева діяльність, діалог, полілог, смислотворчість, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія та ін [181].

На діяльнісній основі навчання наголошує А. Фасоля. Він зазначає, що інтерактивні методи навчання передбачають вироблення в учнів умінь самостійно здобувати й застосовувати знання, тобто самостійно вчитися. Стосовно літератури це чіткі вміння налагодження діалогу “автор – текст читач”, проникнення в художню структуру твору, здатність сформулювати

власне ставлення до прочитаного й поділитися ним з іншими, за потреби відстояти свою думку тощо. Без застосування активних та інтерактивних методів, на думку автора, цього досягти неможливо. По-перше, тому що виробити такі вміння можна при активній позиції школяра стосовно виучуваного матеріалу й процесу навчання (він стає його об'єктом), а по-друге, найвищий відсоток засвоєння (до 95 %) досягається саме в процесі взаємонавчання [218, с. 2].

Отже, науковці доводять, що за умови використання інтерактивних методів навчання в процесі навчання відбувається поєднання різних форм організації розумової діяльності учнів (індивідуальна, парна, групова) і забезпечується постійний процес обміну думками між учасниками педагогічної взаємодії. В цьому процесі сучасна педагогіка надає важливого значення використанню комп'ютерних технологій у навчанні, що має значний вплив на формування самостійності учнів (Л. Коновалець, О. Молчанюк, І. Харламов та ін.) [106; 149; 223].

Характерним чинником розвитку сучасної освіти є широке впровадження в навчальний процес комп'ютерних технологій, що зумовлено потребами сьогодення [149, с. 61–68; 220]. Дослідники відзначають необхідність використання комп'ютерних технологій як засобу посилення функціональності змісту й забезпечення мотивації учнів у процесі навчання. Сучасні науковці вважають, що комп'ютерні технології дозволяють істотно оптимізувати процес навчання. Він може стати більш цікавим, емоційно насиченим, динамічним і наочним. Завдяки використанню комп'ютерних технологій можна організувати гнучке управління учбовою діяльністю, інтенсифікувати і активізувати навчання. Привертає увагу й те, що комп'ютерні технології надають інформацію в зручній для учнів формі – у вигляді графіків, таблиць, діаграм, екранних картинок тощо.

Досвід використання комп'ютерних технологій у навчанні дає підстави свідчити про можливість їх використання практично у всіх активних та

інтерактивних методах навчання з різним співвідношенням між традиційними та автоматизованими режимами роботи.

Якщо розглядати комп'ютер як засіб навчання, то він виступає в ролі активного учасника навчального процесу. Дослідники [Я. Галета, Г. Вишинська, Г. Гамрецька, Л. Коновалець, С. Шаров та ін.] вважають, що комп'ютер сприяє підвищенню ефективності навчання. Використання комп'ютера дає можливість учневі виконувати пізнавальне завдання у зручний для нього час, повторно завантажити блок навчального матеріалу, провести самоконтроль тощо; використання мультимедійних засобів під час навчання дозволяє підвищити рівень опрацювання навчального матеріалу через одночасне поєднання зорового та слухового сприйняття [220, с. 35]; безперечна користь комп'ютерів при здійсненні контролю та самоконтролю знань учнів [106].

Запровадження в навчальний процес комп'ютерних технологій відкриває нові способи отримання інформації, що сприяє розвитку пізнавальної самостійності, оскільки дозволяє стимулювати інтерес учнів до самостійної пізнавальної діяльності. Серед головних дидактичних функцій, що мають бути реалізовані за допомогою комп'ютера у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, науковці визначають наступні: пізнавальна, розвивальна, дослідницька, комунікативна. Результативність використання комп'ютерних технологій залежить від того, наскільки воно відповідає структурі уроку і змісту навчального матеріалу, наскільки вчитель урахував специфіку класу (загальний рівень розвитку учнів, їх підготовку з певної теми, вміння працювати з мультимедійною інформацією тощо).

Т. Волобуєва зазначає, що головна відмінна риса нових інформаційних технологій від старих полягає в тому, що вони надають практично необмежені можливості для самостійної та спільної творчої діяльності викладача й учня. Автор також звертає увагу на те, що “нові інформаційні технології” сприяють:

- розкриттю, збереженню й розвитку індивідуальних здібностей учнів, унікальному поєднанню особистих якостей;
- формуванню в учнів пізнавальної активності, прагнення до самовдосконалення;
- забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, неперервності взаємозв'язку між природознавством, технікою, гуманітарними науками й мистецтвом;
- постійному динамічному оновленню змісту форм і методів навчання та виховання [43, с. 39–40].

Застосування комп'ютерних технологій у навчанні вносить у розвиток учнів різні зміни, що стосуються як пізнавальних, так і емоційно-мотиваційних процесів; вони впливають на характер пізнавальної діяльності школяра, при цьому зазначається посилення його пізнавальної мотивації під час роботи з комп'ютером [210].

Враховуючи важливість доробку сучасних науковців відповідно до особливостей вивчення предметів гуманітарного циклу, у нашому дослідженні однією з умов буде поєднання активних та інтерактивних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій.

Важливими для нас є підходи науковців до обґрунтування у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу міжпредметних зв'язків. Ще Я. Коменський наголошував на тому, що різномірні знання виростають із одного кореня – довілля. Суб'єктивно нове знання, на уроках якого б предмета воно не набувалось, є органічним нарощуванням, природним збагаченням уже засвоєних знань. Отже, міжпредметні зв'язки слід розглядати як необхідну умову для формування системи знань, для розвитку самостійного мислення.

Наукові дослідження (О. Бандури, Н. Волошиної, А. Градовського, Н. Диги, С. Жили, О. Маринівської та ін.) [153; 60; 69; 82; 136] свідчать, що використання міжпредметних зв'язків на уроках історії та літератури сприяє формуванню вміння в учнів виділяти головне, знаходити

нове та зіставляти його з уже відомим. Спираючись на дослідження психологів (І. Беха, Г. Костюка, О. Скрипченко та ін.) [20; 109; 38] методисти-науковці стверджують, що без достатнього керівництва з боку вчителя в більшості учнів середніх класів не формується чітке уявлення про зв'язки між елементами одного знання. Такий стан не забезпечує достатнього розумового розвитку учня, і він знаходиться на рівні усвідомлення окремих фактів, які слабо пов'язані між собою. Отже, в учнів формується певна сукупність знань з кожного окремого предмета без розуміння її взаємозв'язків. Результатом такого навчання, як зазначає О. Бандура, є виникнення в розумінні дітей штучних “перегородок” між системами знань про навколишню дійсність, які учні засвоїли в курсах різних шкільних дисциплін. Унаслідок такого навчання школярі не можуть порівнювати, зіставляти, знаходити спільне й відмінне, характеризувати один і той самий об'єкт, який вивчається ними на різних уроках. Тобто, засвоюючи певну систему знань з одного навчального предмета, у школяра не формується цілісна система знань, яка є найважливішою умовою розумового розвитку особистості. З цього випливає, що головним завданням учителя є допомогти школярам визначити не помічені ними раніше лінії зв'язків, узагальнити їх.

Для нашого дослідження важливим є висновок науковця про те, що на підставі диференціації й узагальнення в школярів утворюються нові асоціативні ряди, нове співвідношення знань, що характерне для діалектичного мислення, без якого неможливе формування пізнавальної самостійності. Головне завдання навчання полягає в тому, щоб навчити школярів під час засвоєння нових знань з одного предмета виявляти спільні елементи цих знань із тими, що засвоєні раніше на уроках інших дисциплін, зв'язувати відомості про один і той же об'єкт вивчення, тобто мислити діалектично, що забезпечить належні умови для поступового утворення в учнів єдиної, узагальненої системи знань про навколишній світ [13, с. 196].

У дослідженні Н. Диги доведено доцільність вивчення літератури у зв'язку з історією. Автор наполягає на необхідності використання на уроках

літератури науково-історичних праць та творів інших видів мистецтва; використання проблемно-пошукових методів (евристична бесіда, творче читання, дослідницька діяльність тощо); упровадження в навчальний процес бінарних та інтегрованих уроків. Така організація навчальної діяльності, на думку дослідниці, сприяє розвитку в учнів інтелектуальних і практичних умінь та навичок [69].

Проблему використання міжпредметних зв'язків на уроках літератури досліджує С. Жила, наголошуючи на важливості включення у процес навчання суміжних видів мистецтв. Науковець зазначає, що “твори суміжних мистецтв стають могутнім засобом розвитку мислення учнів, а значить становлять значну освітню цінність” [153, с.202].

У багатьох науково-методичних дослідженнях значна увага приділяється встановленню зв'язків між українською літературою та зарубіжною літературою. Словесники розв'язують водночас спільні завдання літературної освіти молоді (ідеться про планомірний розвиток школярів, формування в них навичок аналізу літературного твору, засвоєння теоретико-літературних понять тощо). Виділяються типологічні та контактні взаємозв'язки літератур. Такі зв'язки зумовлюються насамперед тим, що різні за формою національні літератури розвивалися на спільному соціальному ґрунті. Звідси – спільність тем, ідей, мотивів, образів, шляхів художнього зображення письменниками дійсності. Важливим для розвитку самостійності учнів є розуміння ними того, що саме в історії знаходиться ключ до об'єктивного аналізу явищ, що відображені у художній літературі [170].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки порівняльне вивчення творів різних літератур називається компаративістика. Ця проблема покладена в основу досліджень таких науковців, як: А. Градовський, В. Зарва, В. Снегірьова та ін. Використання в навчальному процесі порівняльного вивчення художніх творів різних літератур, як доводить А. Градовський “передбачає створення цілісної літературної освіти школярів,

дозволяє їм глибше оцінити ідейно-естетичну значущість літературних явищ, зрозуміти національну своєрідність кожної літератури, побачити у виучуваних творах зображення епохи, краще засвоїти систему основних теоретико-літературних понять” [153, с. 210].

Отже, встановлення тісних контактів між предметами гуманітарного циклу дозволяє інтенсифікувати процес навчання, дозволяє опрацювати на одному уроці об’ємніший навчальний матеріал, виконати більше практичних завдань, глибше, конкретніше розкрити всі проблеми певної теми, посилити доказовість наукових положень; оновити, уточнити раніше засвоєний учнями матеріал. Організуючи навчання на основі міжпредметних зв’язків, створюються найбільш сприятливі умови для використання на уроках методів та прийомів проблемного навчання, які стимулюють розвиток пізнавальних інтересів, сприяють формуванню якостей пізнавальної сфери учня.

Аналіз досліджень показав, що під час встановлення міжпредметних зв’язків учні набувають необхідних для розвитку пізнавальної самостійності знань та вмінь. Серед них можна виділити такі: вміння аналізувати, зіставляти факти, виділяти в них істотне, спільне, характерне для багатьох явищ, порівнювати їх, встановлювати причиново-наслідкові зв’язки, обґрунтовувати, вмотивовувати думку, робити певні висновки й узагальнення та ін. Так, спираючись на порівняння, учні мають змогу самостійно осмислити різні проблеми, факти, положення, явища, у школярів виробляється вміння поєднувати свої знання з різних предметів у струнку систему, органічно пов’язувати їх з сучасною дійсністю. Тому для побудови власного дослідження з формування пізнавальної самостійності у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу однією з педагогічних умов було встановлення міжпредметних зв’язків. У табл. 1.3 відображені погляди провідних учених на проблему пізнавальної самостійності.

**Психолого-педагогічне забезпечення процесу
формування пізнавальної самостійності учнів**

№ з/п	Ідеї та концепти	Прізвища вчених	Навчальні предмети
1	2	3	4
1	Організація самостійної діяльності, самостійної роботи, самостійного мислення учнів	Н.Дайрі [65], І. Лернер [121], А. Стражев [204], Є. Жицький [83], Є. Пасічник [170], Б. Степанишин [205]; Н. Сафонова [191], І. Соколов [203].	Історія Українська література Зарубіжна література
2	Використання пізнавальних завдань різних типів	В. Микитюк [148], В. Паламарчук [168], О. Савченко [188], А. Сімакова [197], Г. Токмань [211].	Історія Українська література Зарубіжна література
3	Використання активних та інтерактивних методів навчання	Н. Венцева [40], О. Ісаєва [93], О. Пометун [181], А. Фасоля [218].	Історія Українська література Зарубіжна література
4	Використання комп'ютерних технологій	Т. Волобуєва [43], А. Галета [48], О. Молчанюк [149] Л. Коновалець [106], С. Шаров [228].	Навчальний процес у вищих та середніх спеціалізованих навчальних закладах
5	Встановлення зв'язку між предметами гуманітарного циклу	О. Бандура [13], Н. Волошина [153], А. Градовський [153], Дига [69], С. Жила [82], О. Мариновська [136], Л. Мірошниченко [144].	Література-історія Зарубіжна - українська література Історія-література Література - мистецтво

Отже, на підставі аналізу теоретичних і методичних досліджень проблеми формування пізнавальної самостійності учнів можемо зазначити, що особливе місце у цьому процесі надається створенню відповідних педагогічних умов, а саме: організація самостійної навчально-пошукової діяльності, розв'язання пізнавальних завдань різних типів, поєднання активних та інтерактивних методів навчання з використанням інформаційних ресурсів, встановлення у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу міжпредметних зв'язків. При цьому слід підкреслити, що у методичних дослідженнях, як правило, вивчалася залежність ефективності навчального процесу від кожної умови окремо.

1.3. Зміст та організаційно-дидактичне забезпечення гуманітарної освіти учнів у контексті формування пізнавальної самостійності

Відповідно до закону “Про загальну середню освіту” до загальноосвітніх навчальних закладів належать середні загальноосвітні школи, ліцеї, гімназії та інші навчальні заклади [83, розділ II, стаття 9]. Організація навчальної діяльності в них будується відповідно до навчальних програм з кожної навчальної дисципліни, підручників та навчально-методичних посібників. Враховуючи це, ми вважали за необхідне перш за все проаналізувати зміст, спрямованість та структуру чинних шкільних програм з предметів гуманітарного циклу (української та зарубіжної літератури; історії України та всесвітньої історії) та визначити їх пропедевтичні можливості щодо розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Як засвідчив аналіз навчальних програм [93; 85; 213], їх структура та змістове наповнення передбачають світовий та національний культурологічний контекст, втілення державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. У цілому у програмах з історії висвітлюються процеси, події та явища вітчизняної історії у контексті загальноєвропейської та світової історії. Такий підхід надає можливість

реалізувати шляхом синхроністичного вивчення та узгодження матеріалу відповідних курсів української та всесвітньої історії, виходячи із можливостей міжкурсових зв'язків [93, с. 3].

У державних вимогах до програм увага приділяється формуванню умінь пояснювати причини та наслідки певних подій, доводити свою думку, давати характеристику історичним особам тощо. Серед перерахованих у програмах умінь і навичок ми акцентуємо увагу саме на тих, що характеризують рівень пізнавальної самостійності. Наприклад, під час вивчення теми “Духовне життя в українських землях наприкінці XVIII – у першій половині XIX століття” учень, як вказано в анотації, характеризує основні чинники, особливості розвитку, явища, процеси; порівнює ідеї та цінності, що були характерні для тогочасної культури, з сучасними державотворчими ідеями та культурними цінностями українців; оцінює внесок окремих діячів у вітчизняну та світову культуру [85, с. 43]; або “хронологічно співвідносить процеси, які відбуваються на землях України, із загальноєвропейськими тенденціями історичного руху” [85, с. 39].

У програмах з української та зарубіжної літератури [85, 213] дібрано високохудожні, цікаві й актуальні твори, суголосні з сучасним життям. Для кожного класу передбачено формування певної сукупності літературних знань та спеціальних умінь: створювати уявний словесний портрет письменника, розвивати навички визначення та коментування основної ідеї твору, вміння співвідносити їх з власними думками, вміння пояснювати внутрішній стан героя, спираючись на текст, дискутувати тощо. Важливим для нашого дослідження є те, що у програмах ставляться завдання, які орієнтують на міжпредметні зв'язки. Наприклад, “порівняти відомості про козацьку добу, отримані на уроках історії, української та зарубіжної літератури” або “порівняти відомості про культуру Відродження, отримані на уроках всесвітньої історії та зарубіжної літератури” [85, с. 53]. У контексті нашого дослідження слід зазначити, що зміст навчальних програм націлює вчителя на формування в учнів умінь аналізувати, порівнювати,

узагальнювати отриману інформацію, логічно мислити, оцінювати факти, події, наслідки, проводити аналогії з сучасним життям, власним досвідом тощо. Наприклад, в анотації до навчальної теми “Микола Гоголь” зазначається, що учень “ висловлює судження щодо трагічної долі героя повісті...; порівнює образи “маленьких людей”; висловлює особисте ставлення до проблем, що порушуються в повісті, аргументуючи свою думку прикладами і цитатами з тексту” [85, с. 69].

Автори програм (Р. Мовчан, Д. Наливайко, Ю. Ковбасенко, М. Гребницький, Н. Півнюк, К. Баліна, Г. Бітківська та ін.) зазначають, що викладання літератури має відбуватися у форматі загального мистецького контексту, в якому створювався художній твір, а також міжпредметних зв'язків (українська мова, історія, зарубіжна література, образотворче мистецтво, музика, природознавство, географія, естетика, етика), які відбиті у додатках до кожної конкретної теми.

Запропонована в чинних програмах з літератури система вивчення творів передбачає врахування їхньої естетичної цінності і літературознавчого аспекту, що мотивує учнів до самостійної навчально-пошукової діяльності, виховує зацікавленого, вдумливого читача, який уміє відчувати прекрасне, співпереживати, критично оцінювати художній рівень прочитаного, його загальнолюдський зміст, розвиває готовність долати труднощі та досягати успіхів, а саме це буде сприяти розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Програмами [93; 85; 213] передбачено таку організацію навчально-виховного процесу, коли учитель заохочує учнів до глибшого пізнання, зацікавлює, коригує, спрямовує вивчення конкретної теми. Особливий акцент зроблено на вимогах емоційно-ціннісної сфери. І хоча програма є лише орієнтиром для вчителів предметів гуманітарного циклу зміст анотацій переважної більшості тем спонукає до використання різних форм самостійної діяльності учнів, формування умінь самостійної роботи, висловлення власних суджень.

В останні роки на допомогу вчителям предметів гуманітарного циклу з метою реалізації завдань, які передбачено в програмах та з метою подальшого удосконалення організаційно-дидактичного забезпечення гуманітарної освіти розроблено навчально-методичні посібники [8; 14; 30; 39; 92; 110; 123; 134; 193; 203], зміст яких збагачує методичну систему викладання зазначених предметів у школі. У кожному з них увага акцентується на тому, що успіх роботи вчителя залежить не стільки від засвоєної учнями інформації, скільки від вироблення вміння виявляти власний підхід до її осмислення та вміння робити власні висновки, що стануть основою особистісних світоглядних позицій. Основні ідеї, відображені в цих посібниках, представлено в табл. 1.4.

У зазначених посібниках конкретно не вивчається проблема формування пізнавальної самостійності, але їх аналіз свідчить, що окремі складові цієї проблеми знайшли своє відображення. Автори цих посібників доводять, що організація самостійної діяльності на уроках, впровадження активних та інтерактивних методів навчання, інноваційних технологій, міжпредметних зв'язків дозволяє значно підвищити мотивацію у навчанні, поглиблювати знання, формувати готовність до самостійних контрольних оцінних дій.

На основі аналізу методичної літератури щодо вивчення предметів гуманітарного циклу, теоретичного осмислення передового педагогічного досвіду методистів та вчителів, результатів педагогічних досліджень науковців можемо стверджувати, що введення в навчальний процес різних форм самостійної діяльності, активних та інтерактивних методів навчання дозволяє формувати в учнів позитивне ставлення до історичної та літературної інформації, забезпечує розвиток у них бажання самостійно здобувати знання, аналізувати та узагальнювати їх.

Змістова спрямованість навчальних посібників

№ з/п	Автори	Спрямованість посібника на вирішення окремих проблем
1.	Андрусенко В. [8]	Діалогічне навчання на уроках української літератури
2.	Баханов К. [14]	Лабораторно-практичні роботи з історії України
3.	Борзова Л. [30]	Ігри на уроці історії
4.	Венцева Н. [39]	Вивчення історичних постатей на уроках історії України в 7 класі
5.	Ісаєва О. [92]	Організація та розвиток читацької діяльності школярів
6.	Крайня М. (упорядник) [110]	Критичне мислення на уроках української мови та літератури
7.	Лісовський А. [123]	Морфологія художнього твору і вивчення літератури в школі
8.	Мариновська О. [134]	Інтеграція на уроках історії
9.	Семчук Д. [193]	Творчо-дослідні та інтерактивні технології навчання на уроках української словесності
10.	Степанишин Б. [205]	Література – вчитель – учень. Методика вивчення української літератури.

Під час вивчення предметів гуманітарного циклу, як зазначають автори згаданих вище навчальних посібників, учні спрямовують власну інтелектуальну активність і раніше засвоєні знання на самостійне “відкриття” важливих, істотних ознак тих чи інших понять. Загальновідомо, що саме

знання, здобуті в процесі активного пошуку, легко запам'ятовуються і, як правило, використовуються учнями в подальшій навчально-пізнавальній діяльності.

На цьому етапі дослідження також було проаналізовано зміст та структуру підручників з української та зарубіжної літератури, історії України та всесвітньої історії. В процесі аналізу ми виходили з того, що підручник – це книга, яка повинна стати для учнів надійним провідником та порадиником, а також покликана значно полегшити роботу вчителя. Так, аналіз останніх підручників показав, що вони мають форму уявної розмови із школярами. У них автори через навідні запитання звертаються до учня сучасною мовою взаємозрозумілого і взаємозацікавленого партнерства. Саме це розвиває викликає в школяра пізнавальний інтерес до вивчення певного навчального предка, розвиває мислення учня, привчає його до вміння самостійно міркувати і робити висновки, що дозволяє вчителю створювати відповідні умови для розвитку пізнавальної самостійності школярів.

Структура і зміст підручників сприяють вирішенню навчально-виховних проблем, які є актуальними для сучасної шкільної гуманітарної освіти. Серед них найважливішими є: привчити дитину до усвідомленого здобування навчального матеріалу, забезпечити вивчення літератури (української та зарубіжної) та історії (України та всесвітньої) як важливих та необхідних кожній людині навчальних предметів; прищеплювати інтерес і любов до творів мистецтва, зацікавлювати історичними подіями. Матеріал у підручниках дібрано з урахуванням вікових особливостей та можливостей учнів, що дозволяє їм працювати самостійно. Опрацювавши навчальний матеріал, учні мають змогу перевірити свої знання, відповідаючи на запитання різного ступеня складності: основного рівня, які передбачають відтворення та закріплення засвоєного матеріалу, та більш високого творчого рівня.

У підручниках запитання та завдання різного рівня складності об'єднані у групи. Для того щоб учні краще орієнтувалися в цих завданнях,

автори підручників пропонують позначки-орієнтири (відтвори прочитане, аналізуємо художній твір, творчо мислимо, попрацюємо з репродукціями картин тощо; або золотий запас знань, попрацюємо над історичними поняттями, поміркуємо разом, працюємо творчо тощо).

Зміст підручників зорієнтований на різний рівень розвитку школярів, тому кожен з них може взяти участь в обговоренні запропонованих завдань. У підручниках активно використовуються завдання, спрямовані на вироблення пізнавальних та практичних умінь і навичок учнів (*поміркуйте, порівняйте, зіставте, доведіть, що.., візьміть участь тощо*); проблемного характеру (*що, на вашу думку, як ви вважаєте, чому так тощо*); творчі (*розкрийте сутність, дайте своє трактування, напишіть твір-роздум на тему..., аргументуйте або спростуйте думку..., опишіть історичні портрети..., уявіть себе учасником.... тощо*) завдання творчого характеру значно складніші, вони ведуть до самостійного трактування твору, розвивають образне асоціативне мислення. Так, у підручнику В. Пахаренка учням пропонується прочитати фрагменти III і VII розділів повісті “Прогулянка з задоволенням і не без моралі”; у яких ідеться про те, як у душі героя (тобто автора) визріває задум поеми “Матрос”. На цій основі учням потрібно підготувати повідомлення про етапи творчого мислення Шевченка, або у підручнику О. Авраменка учням 7 класу пропонується перечитати й проаналізувати репліки ворожки й дядька з папугою і підготувати повідомлення про те, як мова характеризує цих дійових осіб. Проблемні та творчі завдання спонукають учнів до уважного, вдумливого засвоєння навчального матеріалу, до самостійних відкриттів, розвивають уміння критично мислити, удосконалюють відчуття мистецтва слова.

Таким чином, зміст і структура сучасних підручників, їх спрямованість на розвиток, різноманітний методичний апарат, сприяють осмисленому читанню самостійним роздумам, колективному обговоренню. Все це забезпечує формування відповідних умінь, які є складовими пізнавальної самостійності учнів.

Проте, запропоновані у підручниках запитання та завдання не завжди можуть зорієнтувати вчителів на організацію самостійної діяльності учнів під час вивчення предметів гуманітарного циклу з метою формування в них пізнавальної самостійності. У підручниках зустрічаються одноманітні вправи, ще недостатня кількість завдань, які спрямовують школярів на інтерактивну діяльність та використання сучасних інформаційних засобів, розвиток наполегливості, об'єктивності в оцінюванні власних знань та вмінь.

Організуючи роботу з підручником, на думку І. Харламова, вчителеві необхідно дотримуватися таких вимог:

- істотне значення має правильний вибір навчального матеріалу, поданого для самостійного опрацювання, який повинен відповідати принципу доступності;

- обов'язковою є вступна бесіда вчителя, який визначає тему нового матеріалу, проводить загальне ознайомлення з його змістом, звертає увагу на питання, які потрібно засвоїти тощо;

- самостійній роботі з підручником може передувати демонстрація дослідів або наочна допомога учням з метою їх стимулювання до більш глибокого осмислення навчального матеріалу;

- у процесі виконання навчальних завдань з підручником вчителеві необхідно спостерігати за діяльністю учнів, контролювати, розвивати уміння самостійно засвоювати новий матеріал;

- роботу з підручником доречно поєднувати з іншими формами та методами навчання [221, с. 205].

Отже, вивчаючи стан проблеми формування пізнавальної самостійності учнів у педагогічній практиці гуманітарної освіти, слід зазначити загальну спрямованість її змісту на пріоритетне засвоєння тих знань і умінь, які необхідні людині в повсякденному житті незалежно від роду занять: це насамперед рідна мова, література, історія [174, с. 70]. Аналіз чинних програм, навчальних посібників та підручників з предметів гуманітарного циклу свідчить про те, що вчителі мають можливість формувати в учнів

пізнавальний інтерес, вміння орієнтуватися в отриманій інформації, критично оцінювати прочитане, висловлювати власні міркування, аргументовано доводити свою думку. Для отримання більш об'єктивних даних щодо ставлення вчителів до формування пізнавальної самостійності учнів на уроках предметів гуманітарного циклу та організацію ними самостійної навчально-пошукової діяльності учнів, розв'язання пізнавальних завдань різних типів, поєднання в навчальному процесі активних та інтерактивних методів з використанням інформаційних ресурсів, встановлення міжпредметних зв'язків, нами було проведено анкетування, в якому взяло участь 128 педагогів. Їм запропонували відповісти на такі запитання: 1. Як, на Вашу думку, впливає вивчення предмету, який ви викладаєте, на формування пізнавальної самостійності учнів? 2. Які методи і прийоми роботи Ви найчастіше використовуєте з метою активізації самостійної навчально-пошукової діяльності учнів? 3. Яким типам завдань Ви надаєте перевагу на своїх уроках? 4. Як міжпредметні зв'язки впливають на формування пізнавальної самостійності учнів? 5. Що, на Вашу думку, заважає досягати високих результатів у формуванні пізнавальної самостійності учнів? 6. Як часто Ви використовуєте комп'ютерні технології на своїх уроках?

Результати анкетування показали, що 69% вчителів української літератури, 68% вчителів зарубіжної літератури, 74% вчителів історії вважають, що вивчення їх предметів є важливим засобом формування пізнавальної самостійності учнів основної школи. Проте не всі педагоги аргументували, чому саме їх думка є такою. Зазначивши, що вивчення певних предметів – це саме той засіб, що надає можливість сформувати в учнів вміння зіставляти, аналізувати, порівнювати, робити власні висновки, узагальнення тощо, значна кількість вчителів (62%) підкреслила, що саме ці вміння є основними для того, щоб викликати бажання працювати творчо та самостійно.

Більшість педагогів, називаючи методи, які активізують самостійну навчально-пошукову діяльність учнів, вказали: 56% – евристичну бесіду; 54% – проблемні завдання та запитання; 39% виокремили міжпредметні зв'язки; 29% назвали гру та 44% – наочність.

Відповідаючи на третє запитання, більшість вчителів назвала завдання на відтворення фактичного матеріалу (історичних фактів, подій, сюжету художнього твору тощо), встановлення причиново-наслідкових зв'язків; дещо менше вчителів виокремили завдання на порівняння (внутрішньопредметне і міжпредметне). І лише окремі вчителі (21,4%) виділили завдання на розвиток умінь планувати і створювати алгоритм власної діяльності, умінь самостійно працювати з додатковою інформацією; аргументувати власний вибір і доводити правильність свого бачення певної проблеми.

Майже всі педагоги підкреслили, що використання міжпредметних зв'язків під час вивчення предметів гуманітарного циклу впливає на формування пізнавальної самостійності учнів, але тільки частина словесників вказали, що вони систематично ними послуговуються. Деякі вчителі зазначили, що для використання на уроках міжпредметних зв'язків потрібна ретельна попередня підготовка, яка займає багато часу як вчителя, так і учня. Педагоги вважають за необхідне використовувати порівняння, але тільки тоді, коли виникає така необхідність щодо характеристик та думок героїв творів, інколи – художніх стилів.

Більшість вчителів відзначила, що у практиці роботи з учнями 7-9 класів вони недостатньо використовують комп'ютерні технології через об'єктивні та суб'єктивні причини. Це зобов'язувало нас під час проведення формувального експерименту використовувати Інтернет-ресурси з метою підвищення рівня розвитку пізнавальної самостійності. Учителі у своїх відповідях зазначали, що вивчення їх предметів буде ефективним, якщо на уроках створюватиметься активна, цікава, творча діяльність учнів. Деякі вчителі підкресливали цінність самостійної роботи школярів на уроках і

вдома. Саме тоді, коли долаються труднощі, пов'язані з розв'язанням певних проблем, виникає почуття задоволення від виконаної роботи.

Результати анкетування дали підстави стверджувати, що педагоги у практиці викладання літератури та історії прагнуть працювати над формуванням і вдосконаленням пізнавальної самостійності учнів, але роблять це епізодично й не завжди цілеспрямовано. Однією з причин є недостатня мотивованість самих вчителів на організацію такої пізнавальної діяльності учнів, яка дозволить формувати в них пізнавальну самостійність як одну з важливих якостей особистості.

Таким чином, аналіз навчальних програм з предметів гуманітарного циклу, підручників та навчально-методичних посібників, а також аналіз пілотажної педагогічної практики (анкетування вчителів) дозволили розробити експериментальну структурно-функціональну модель формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

Висновки до розділу 1

1. На підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічних та методичних досліджень з проблеми формування пізнавальної самостійності підлітків у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, можна стверджувати, що ця проблема є однією з актуальних. Їй присвячені роботи психологів (Г. Абрамова, І. Кон, Г. Костюк, Н. Молдавська, О. Нікіфорова, І. Синиця, Г. Щукіна та ін.), в яких розкрито закономірності навчання, що покладені в основу організації самостійної пізнавальної діяльності; педагогів (Б. Єсіпов, М. Данилов, Г. Ващенко, І. Лернер, М. Махмутов, В. Паламарчук, Н. Половникова, О. Савченко та ін.), в яких досліджено сутність, структура, визначено рівні розвитку пізнавальної самостійності школярів, засоби її формування; та методистів (К. Баханов, Г. Балл, Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин, Г. Токмань та ін.), що акцентують увагу на розкритті значущості пізнавальних розумових дій у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

Пізнавальна самостійність характеризується як складна інтегративна якість особистості, що включає елементи емоційної, когнітивної та вольової сфер учня. Спираючись на наукові висновки дослідників, у структурі пізнавальної самостійності нами виділено три компоненти, а саме: емоційно-мотиваційний, змістовно-когнітивний та процесуально-вольовий.

2. Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної нами проблеми дозволив виявити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування пізнавальної самостійності учнів 7-9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, а саме: організація самостійної навчально-пошукової діяльності учнів, розв'язання ними пізнавальних завдань різних типів, поєднання активних та інтерактивних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій, встановлення міжпредметних зв'язків. У дослідженні ці умови використовувалися в комплексі і забезпечували формування пізнавальної самостійності учнів.

3. Навчальні програми, методичні посібники та підручники з літератури та історії розглядаються як комплекс з кожного навчального предмета, який виконує пізнавальні, виховні та розвивальні функції. У навчальних програмах з історії та літератури значна увага приділяється конкретизації ідей розвиваючого навчання, формуванню пізнавальних інтересів, активності та самостійності. Ці ідеї розкриваються в методичних посібниках відповідно до кожного навчального предмета. Підручники орієнтують вчителя та учнів на організацію самостійної роботи шляхом розв'язання пізнавальних завдань різної складності.

Аналіз відвіданих уроків, індивідуальні бесіди з учителями свідчать про недостатню системність у формуванні пізнавальної самостійності учнів та розвитку їх розумових можливостей у навчальному процесі.

РОЗДІЛ 2
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА АНАЛІЗ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО
ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ
7–9 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ
ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

2.1. Організація експериментального дослідження проблеми формування пізнавальної самостійності учнів

Процес експериментального формування пізнавальної самостійності учнів 7-9 класів під час вивчення предметів гуманітарного циклу розгортався за такими етапами.

На першому етапі (2007-2008 н. р.) вивчено та проаналізовано психолого-педагогічну та методичну літературу з проблеми формування пізнавальної самостійності учнів основної школи в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, визначено дослідницько-понятійний апарат – об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження, здійснено аналіз навчальних програм, навчально-методичних посібників з літератури та історії, проведено пілотажний експеримент, у якому брали участь вчителі гуманітарного циклу.

На другому етапі (січень–травень 2008 р.) здійснено накопичення констатувальних даних про стан досліджуваної проблеми в практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів; визначено критерії та показники пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів, проведено діагностування школярів.

На третьому етапі (2008–2011 н. рр.) було розроблено та апробовано структурно-функціональну модель формування пізнавальної самостійності, проведено формувальний експеримент. Перевірено ефективність визначених педагогічних умов та доведено їх вплив на рівень пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів, узагальнено результати педагогічного експерименту; на їх

основі уточнено теоретичні позиції організації навчального процесу, сформульовано висновки, виконано оформлення дисертації.

Під час організації експериментального дослідження ключовими поняттями були: модель, система, підсистема, структура та умови формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

У науці визначено місце моделей та моделювання у дослідженнях і навчальному процесі. Так, Г. Клаус розглядає модель як відображення фактів, речей і відносин конкретної сфери знань у вигляді простої, більш прозорої матеріальної структури певної галузі [98]. У А. Братко поняття “модель” набуває змісту аналога природного або соціального предмета [32].

Використання моделі в педагогічному процесі сприяло виникненню методу моделювання. У сучасній педагогіці моделювання визначається, по-перше, як побудова та детальний опис системи компонентів реально існуючих предметів і явищ на основі обґрунтування їх певних ознак або властивостей; по-друге, створення теоретичного (або матеріального) педагогічного об’єкта як зразка для впровадження в педагогічну практику чи дослідження.

Моделювання розглядається в системі інтерактивних методів, тому що, моделюючи різні педагогічні ситуації, учитель має можливість активізувати діяльність учнів, забезпечити їх самостійність. Прогностика і перетворення є головними функціями методу моделювання, який широко використовується в педагогічних дослідженнях О. Бігич, І. Богданової, Н. Булгакової, І. Левіної, Д. Мазохи, О. Матвієнко, Є. Павлютенкова, В. Паламарчук, С. Сисоєвої та ін. Так, Є. Павлютенков розглядає процес моделювання як відтворення характеристик одного об’єкта на іншому, спеціально створеному для його вивчення. Автор зазначає, що розробка моделі має прикладний характер, тобто моделювання обумовлено раніше визначеною метою та орієнтоване на практичне застосування результатів. Однак такий характер моделі не виключає і теоретичних досліджень.

Науковець доводить, що педагогічний зміст моделі полягає в тому, що вона дозволяє виділити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити, вивчити та науково обґрунтувати умови можливого зближення між вірогідними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається [163, с. 153–154].

В. Паламарчук наголошує, що моделювання як метод дослідження передбачає створення штучних чи природних систем (моделей), котрі імітують суттєві властивості оригіналу; моделювання визначається як створення моделей і робота з ними [168, с. 195].

Моделювання може використовуватися і як спосіб демонстрації логічного, умотивованого зв'язку між етапами або елементами методу, наприклад, методу проектів [156, с. 114; 128;130]. Досліджуючи проблему формування пізнавальної самостійності підлітків, І. Левіна визначила такі підходи до її розв'язання: включення до навчального процесу пізнавальних задач; навчання школярів пізнавальних процедур; використання самостійних робіт із зростанням творчого характеру; використання “цікавості” в класно-урочній і позакласній роботі. Серед визначених підходів, на переконання дослідниці, перевагу мають методи навчання школярів пізнавальних процедур з активним використанням засобів моделювання. Вміння моделювати, на думку І. Левіної, є складовою процесуального компонента пізнавальної самостійності й тісно пов'язане з іншими складовими її структурних компонентів, зокрема, з володінням розумовими операціями: аналогією, порівнянням, синтезом, аналізом, узагальненням тощо [117].

У нашому дослідженні моделювання процесу формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів, спрямоване на відображення взаємозв'язку мети, завдань, змісту, педагогічних умов та методів навчання. Нижче, на рис. 2.1, представлено структурно-функціональну модель формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

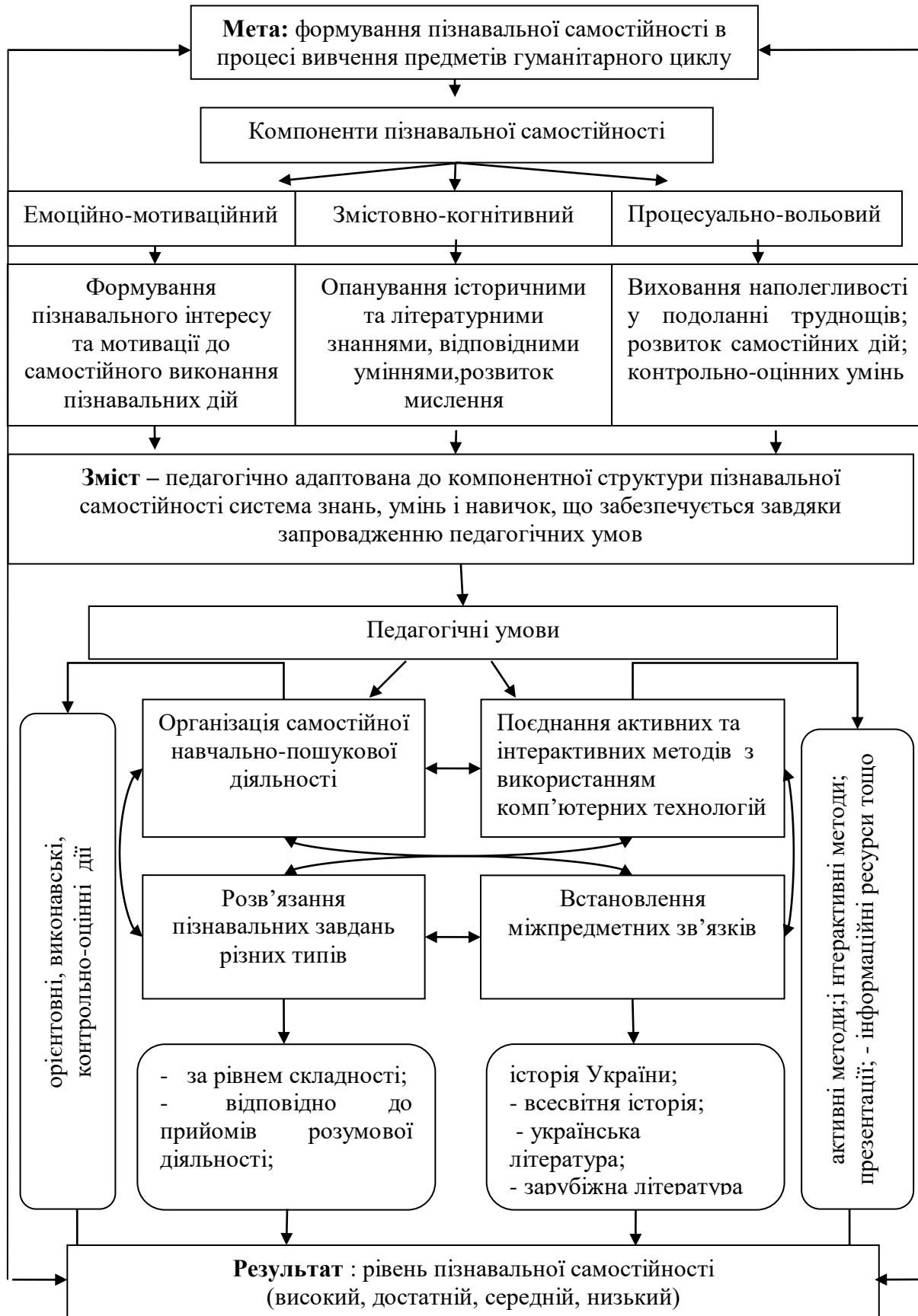


Рис. 2. 1. Структурно-функціональна модель формування пізнавальної самостійності учнів

Як видно з моделі, формування пізнавальної самостійності представлено як система, кожний елемент якої був самостійним і водночас розглядався у логічній єдності з іншими.

Розробляючи структурно-функціональну модель формування пізнавальної самостійності, ми виходили з того, що вивчення предметів гуманітарного циклу в основній школі здійснюється в педагогічному процесі як системі. Структуру цієї системи складають окремі підсистемні елементи, які знаходяться в постійному взаємозв'язку. Сучасні вчені (В. Безпалько, В. Садовський та ін.) важливими ознаками системи вважають її структуру, зміст, види, елементи навчального процесу, їх впорядкованість (чітко фіксована позиція елементів стосовно один одного і в цілому), динамічність, взаємозалежність від середовища, ієрархічність. Структуру системи науковці визначають як організовану сукупність зв'язків між її підсистемами (компонентами) й елементами. Цілісними вважаються системи, що досягли у своєму розвитку зрілості, завершеності, функціонують відносно самостійно й відокремлено [188].

У нашому дослідженні елементами в заданій системі (моделі) були:

- мета, компоненти пізнавальної самостійності, завдання з формування пізнавальної самостійності;
- програмовий зміст, у процесі опрацювання якого здійснюється формування пізнавальної самостійності;
- педагогічні умови формування в учнів пізнавальної самостійності, які включають організацію самостійної навчально-пошукової діяльності, пізнавальні завдання, поєднання активних та інтерактивних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій та міжпредметні зв'язки.

Тлумачення терміна “система” як сукупності елементів спирається на її цілісність. Існують різні види систем: відкриті й замкнуті, складні й прості, динамічні й статичні, цілеспрямовані й нецілеспрямовані тощо. Зокрема, статичною називається така система, підсистеми (або елементи) якої пов'язані прямим зв'язком; динамічною – така система, де підсистеми або

елементи характеризуються зворотним зв'язком, змінюють положення відносно одна одної, здатні до змін. Динамічність системи виявляє і таку її ознаку, як цілеспрямованість. Це означає, що система виникає, формується і функціонує тільки у відповідному напрямку для реалізації певної мети і цілей, що визначаються як внутрішніми характеристиками системи, так і навколишнім середовищем, тобто множиною компонентів, які не є складовими системи, але впливають на неї чи зумовлені нею.

Виходячи із попереднього аналізу психолого-педагогічних досліджень, запропонована нами структурно-функціональна модель формування пізнавальної самостійності відображає систему важливих елементів навчального процесу, що характеризується як цілеспрямована, цілісна і динамічна. Співвідношення системи та підсистем формування пізнавальної самостійності представлено на рис. 2.2.

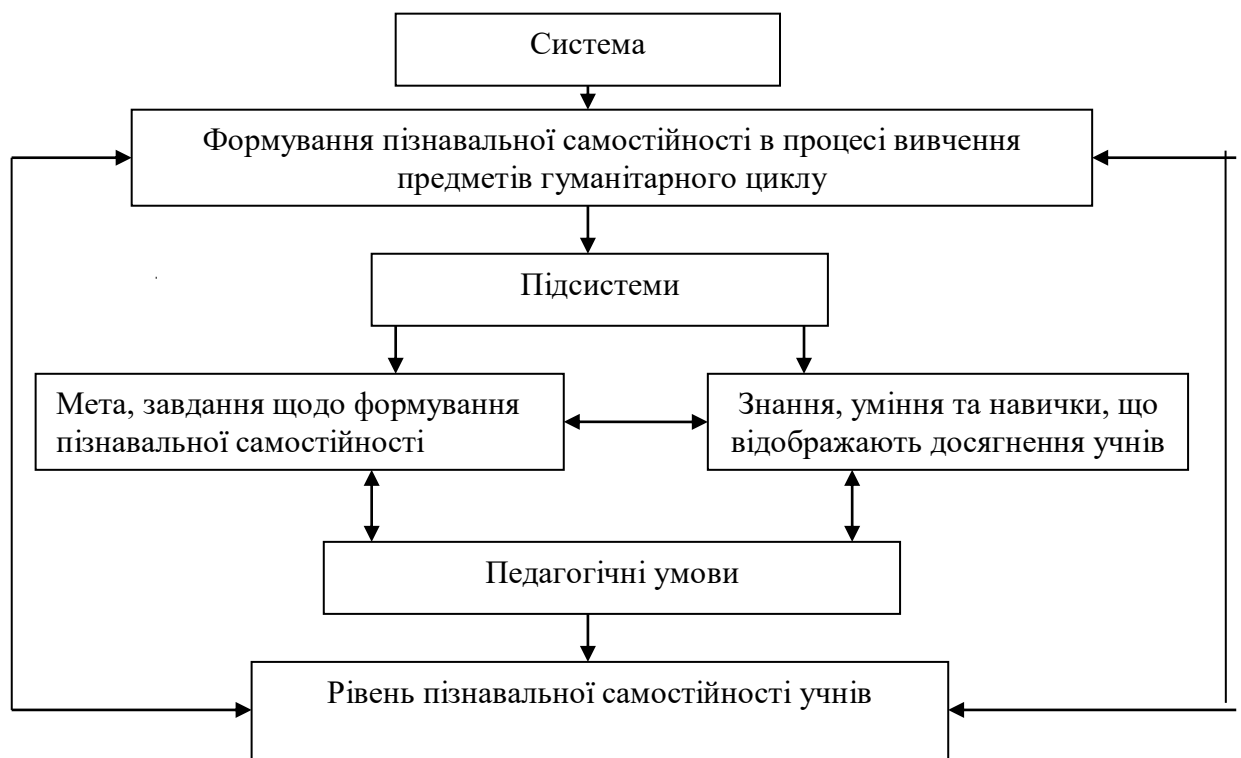


Рис. 2.2. Системний підхід до формування пізнавальної самостійності

Отже, на рисунку відображено підсистеми процесу формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів під час вивчення предметів гуманітарного циклу.

Будь-яка система спирається на наявність прямих і зворотних зв'язків між її підсистемами, які забезпечують її цілісність і функціонування відповідно до поставлених цілей. Побудова системи формування пізнавальної самостійності вимагає звернення до нових підходів, орієнтованих на міжпредметний синтез та інтеграцію. У дослідженні пізнавальна самостійність розглядалася, з одного боку, як підсистема розвитку особистості, а з іншого – як відносно цілісна, визначена, динамічна, керована система, що розвивається в напрямку вдосконалення її компонентів. При цьому формування пізнавальної самостійності учнів основної школи розглядалося нами як певна система, що відображає єдність теоретичного та емпіричного підходів до її побудови.

Важливими ознаками системи були такі: наступність та перспективність організаційно-змістового і науково-методичного забезпечення; взаємозв'язок між системними і підсистемними компонентами; безперервність впливу на комплексне утворення, що формується, тобто на рівень пізнавальної самостійності. Отже, організація дослідження проблеми формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу може розглядатися як система з її окремими складовими частинами (підсистемами).

Вивчення історії та літератури в школі дає підстави стверджувати, що ці предмети є важливим засобом розвитку особистості учнів завдяки створенню відповідних педагогічних умов. У дослідженнях [97; 226] поняття “умова”, “чинник” використовуються як тотожні. На думку вчених, закріпити за конкретним елементом педагогічної ситуації поняття “чинник” або “умова” неможливо через надзвичайну складність педагогічних процесів. Більше того, чинник може виступати умовою, а умова – чинником, що стимулює певні процеси (Т. Каткова, С. Шаров.). Поділяючи думку авторів,

ми вважаємо, що межа між умовою та чинником досить незначна, а ці два явища у певних ситуаціях трансформуються одне в одне. У дослідженні виходили з того, що навчання виконує свої розвивальні функції лише завдяки створенню відповідних педагогічних умов. Педагогічні умови у дослідженні розглядалися як сукупність сприятливих організаційно-педагогічних зовнішніх і внутрішніх факторів, обставин, чинників, що створювалися в процесі формування пізнавальної самостійності та забезпечували ефективно досягнення запланованих цілей. На нашу думку, для формування пізнавальної самостійності достатніми та необхідними є визначені нами умови. При цьому в дослідженні вивчалася залежність ефективності навчального процесу від створення і комплексного використання цих умов у єдності.

Особливого значення у розробленій нами моделі надавалося змісту об'єкта дослідження, як педагогічно адаптованої до компонентної структури пізнавальної самостійності системи знань, умінь та навичок, що забезпечуються завдяки створенню відповідних педагогічних умов. Саме зміст програм (конкретно з історії та літератури) виступає однією з важливих категорій сучасної дидактики. В українському педагогічному словнику зміст освіти трактується як система наукових знань (про природу, суспільство, людське мислення), практичних умінь і навичок та способів діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими необхідно оволодіти в процесі навчання [55]. Однією з перших вимог до проектування шкільного навчання вчені розглядають відповідність змісту освіти її меті та основним завданням.

Шкільне навчання спрямоване на оволодіння системою знань, яка відіграє досить важливу роль у розвитку мислення. Як вважають В. Давидов, Г. Костюк, Н. Менчинська та ін., знання й уміння лише тоді є дійовим апаратом мислення, коли у свідомості учнів вони організовані в системи взаємопов'язаних понять. Об'єктивною умовою для системи знань є логічна структура навчального предмета, у якому важливу функцію

виконують внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки, на що вказується у навчальних програмах з вивчення предметів гуманітарного циклу. У табл. 2.1 визначено очікувані результати щодо формування пізнавальної самостійності учнів відповідно до її компонентної структури.

Таблиця 2.1

Очікувані результати щодо формування пізнавальної самостійності учнів відповідно до її компонентної структури

Навчальний предмет	Структура пізнавальної самостійності		
	Емоційно-мотиваційний	Змістовно-когнітивний	Процесуально-вольовий
1	2	3	4
Українська література Зарубіжна література	Інтерес до творчості письменника, художньої літератури; емоційне сприйняття змісту художніх творів; захоплення моральними якостями головних героїв художніх творів; прагнення логічно та образно висловлюватися; спрямованість на виконання пізнавальних дій.	Знання про життєвий шлях та творчу спадщину письменників; розуміння історичної основи написання художнього твору; уміння розрізняти історичну правду від художньої вигадки; уміння та навички аналізувати, зіставляти, порівнювати події, образи героїв, уміння висловлювати власну думку.	Наполегливість у подоланні труднощів, які виникають у процесі сприйняття художніх творів, історичних подій та фактів; прагнення розширювати власний світогляд за допомогою додаткової інформації;

Продовження табл. 2.1

1	2	3	4
<p><i>Історія України</i></p> <p><i>Всесвітня історія</i></p>	<p>Пізнавальний інтерес до минулого нашого народу та народів інших країн, фактів героїчного опору українського народу проти ворогів; гордість за виявлену стійкість предків у боротьбі із загарбниками; емоційне сприйняття історичних подій; свідоме ставлення до подій, які відбувалися в історії різних народів; захоплення поведінкою воїнів, які захищали свою країну від завойовників.</p>	<p>Розуміння понять та історичних термінів; уміння характеризувати факти героїчного опору ворогів; уміння зіставляти історичні факти з їх відображенням у художній літературі</p>	<p>здатність виконувати самостійно контрольні та оцінні дії; самостійність та активність під час виконання завдань дослідницького характеру; навички співпраці у малих групах; висловлення суджень про вплив реальних історичних подій на долю людини; розвиток самоорганізації учнів.</p>

Отже, враховуючи спроектовані очікувані результати щодо кожного компонента пізнавальної самостійності, подальша робота з формування цієї якості особистості в учнів 7–9 класів під час вивчення предметів гуманітарного циклу спрямовувалася на створення в навчальному процесі визначених педагогічних умов.

Організація експериментального формування пізнавальної самостійності будувалася з урахуванням взаємозв'язку між елементами моделі формування пізнавальної самостійності.

2.2. Вивчення рівня сформованості пізнавальної самостійності учнів 7-9 класів (констатувальний зріз)

Виходячи з мети, об'єкта та предмета дослідження, було проведено констатувальний зріз, завдання якого полягали у визначенні критеріїв

та показників пізнавальної самостійності; розробці методики проведення цього етапу дослідження; накопиченні фактичних даних, що характеризуватимуть індивідуальні особливості пізнавальної самостійності учнів відповідно до компонентної структури досліджуваної якості; визначити рівні сформованості пізнавальної самостійності в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

Для вирішення поставлених завдань використовувались такі методи дослідження: спостереження за навчально-виховним процесом; діагностування шляхом виконання учнями завдань, якісний та кількісний аналіз отриманих даних, їх порівняння з реальними досягненнями учнів; метод статистичної обробки даних. У зв'язку з цим зауважимо, що методи педагогічного дослідження ми розглядали як сукупність прийомів, операцій, спрямованих на вивчення педагогічних фактів і розв'язання навчально-виховних проблем. Експеримент проводився в 36 класах 6 загальноосвітніх навчальних закладів Запорізької, Донецької, Дніпропетровської областей. Усього в дослідженні взяло участь 724 учні (7 класи – 242; 8 класи – 239; 9 класи – 243).

Відповідно до структури пізнавальної самостійності визначено критерії оцінки кожного її компонента: *емоційно-мотиваційний* – свідоме ставлення учнів до пізнавальної діяльності в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу; *змістовно-когнітивний* – знання, уміння, необхідні для здійснення самостійної пізнавальної діяльності; *процесуально-вольовий* – уміння виявляти самостійні та контрольні-оцінні дії у процесі вивчення зазначених предметів.

Відповідно до кожного критерію виділено основні показники пізнавальної самостійності. Щодо *першого критерію* такими показниками були: пізнавальний інтерес; емоційне сприйняття інформації на уроках історії та літератури; спрямованість на виконання пізнавальних дій відповідно до завдань. *Показники другого критерію*: сприйняття та розуміння отриманої інформації її аналіз; уміння порівнювати, систематизувати здобуту

інформацію, зіставляти її з власним досвідом; уміння встановлювати міжпредметні зв'язки. *Третій критерій* характеризувався такими *показниками*: наполегливість у подоланні труднощів; об'єктивність в оцінюванні своїх дій і результатів, прагнення виправляти помилки. На підставі теоретичного аналізу проблеми формування пізнавальної самостійності з урахуванням даних пілотажного експерименту ми розробили характеристику рівнів пізнавальної самостійності відповідно до її структури. Характеристика рівнів пізнавальної самостійності відповідно до компонентної структури представлена в табл. 2. 2.

Таблиця 2.2

Характеристика рівнів пізнавальної самостійності

Рівні	Компоненти пізнавальної самостійності		
	Емоційно-мотиваційний	Змістовно-когнітивний	Процесуально-вольовий
1	2	3	4
Високий	Має стійкий пізнавальний інтерес до історичної та художньої літератури, прагнення до різних видів самостійної пізнавальної діяльності (робота з додатковою літературою, інформаційними ресурсами, підготовка запитань до вчителя та однокласників, виконання індивідуальних, групових пізнавальних завдань)	Уміє аналізувати отриману інформацію, встановлювати зв'язки між окремими знаннями, навчальними предметами на основі аналізу, порівняння, зіставлення; уміє самостійно розв'язувати складні пізнавальні завдання; висловити власні думки та обґрунтувати їх.	Виявляє наполегливість у вирішенні складних завдань, доводить роботу до кінці, самостійно перевіряє результат, добирає потрібну інформацію; об'єктивно оцінює свої досягнення з виучуваних предметів; самостійно виправляє допущені помилки.

1	2	3	4
Достатній	Виявляє пізнавальний інтерес до вивчення історії та літератури, здійснює самостійний вибір завдань відповідно до своїх можливостей, позитивно ставиться до складних завдань, прагне до оригінальних рішень.	Вільно володіє отриманою інформацією, виконує завдання на порівняння та зіставлення; використовує знання, набуті на уроках історії та в процесі вивчення української, зарубіжної літератури, уміє добирати переконливі аргументи на підтвердження свого судження, використовує додаткові інформаційні джерела.	Виявляє наполегливість та самостійність під час виконання завдань, але при цьому час від часу звертається за допомогою до вчителя, роботу, як правило, доводить до кінця, вміє об'єктивно оцінити результати своєї діяльності.
Середній	Виявляє ситуативний інтерес до вивчення предметів гуманітарного циклу; деякі завдання (нескладні) сприймає і виконує із задоволенням, від інших (складних) відмовляється, не виявляє бажання самостійно здобувати знання, не прагне до використання додаткових засобів (крім підручника).	Засвоює матеріал шляхом запам'ятовування, не завжди прагне осмислити отриману інформацію; постійно відчуває труднощі під час зіставлення та порівняння фактів або подій, не завжди може встановити причиново-наслідкові зв'язки; обмежується обсягом інформації, який отримує на уроці або з підручника; відчуває труднощі у встановленні міжпредметних зв'язків.	Не завжди виявляє наполегливість, якщо зустрічається з труднощами, відмовляється від виконання складних завдань, при потребі проілюструвати історичні події прикладами з літератури чи навпаки, самооцінка частіше занижена (або підвищена), не адекватно реагує на зауваження щодо виконаної роботи з боку вчителя або однокласників.

Продовження табл. 2.2

1	2	3	4
Низький	Не має мотивації до навчання, не проявляє інтересу до вивчення історії та літератури, майже відсутнє прагнення до самостійної пошукової діяльності, потребує постійної допомоги з боку вчителя.	Навчальний матеріал засвоює частково і, як правило, формально, слабо сформовані уміння вчитися; не вміє аналізувати та порівнювати інформацію з різних джерел, відтворює навчальний матеріал на елементарному рівні, не вміє інтегрувати знання з різних джерел.	Відмовляється працювати, коли зустрічається з труднощами; самооцінка не об'єктивна, учень потребує постійного контролю з боку вчителя, результатів не досягає.

Визначена характеристика рівнів (високий, достатній, середній, низький) була основою під час інтерпретації отриманих фактичних даних на етапі констатувального зрізу. Завдання, обрані для діагностування, давали змогу визначити не тільки рівень знань, але й розвиток умінь застосовувати логічні прийоми, загальнонавчальні дії. Перед їх виконанням проводився докладний інструктаж.

Взаємозв'язок елементів процесу вивчення пізнавальної самостійності представлено на рис. 2.3, де кожен із трьох компонентів пізнавальної самостійності (емоційно-мотиваційний, змістовно-когнітивний, процесуально-вольовий) відповідав основним критеріям та показникам досліджуваної якості особистості.

З метою характеристики сформованості кожного компонента пізнавальної самостійності було визначено систему оцінювання в балах (3, 2, 1, 0). Так, коли відповіді учнів були повними, обґрунтованими, логічними, вони оцінювалися "3" балами, якщо вони були не повними, недостатньо аргументованими, то оцінювалися "2" балами, а коли учень обмежувався лише короткими відповідями, він отримував "1" бал; "0" балів ставили, якщо завдання не було виконане або виконане неправильно.

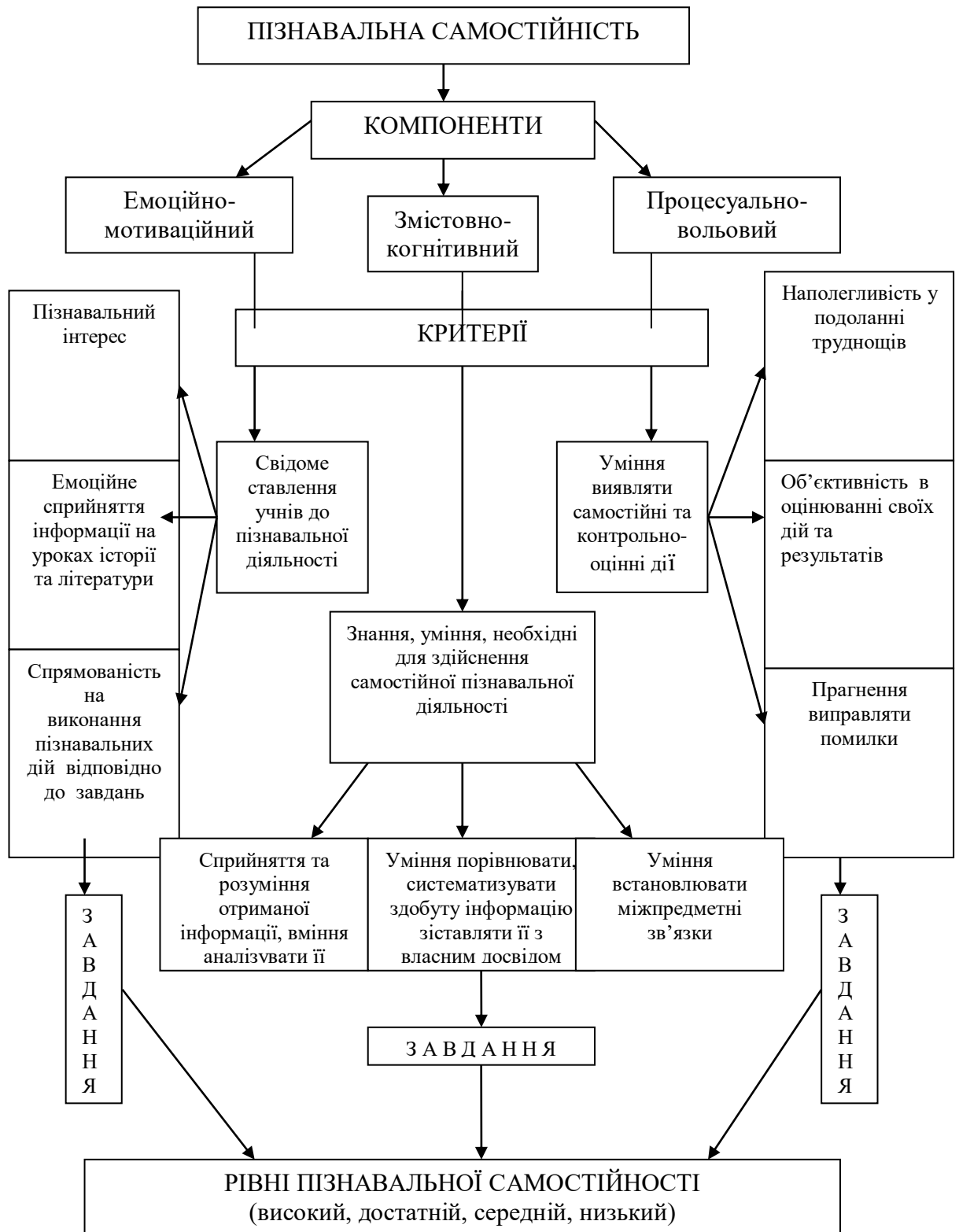


Рис. 2.3. Вивчення рівня пізнавальної самостійності учнів

Блок емоційно-мотиваційного компонента (додаток А) включав три завдання, спрямовані на те, щоб вивчити ставлення учнів до виучуваних предметів; з'ясувати, як впливає зміст отриманої інформації на їхній емоційний стан; визначити ставлення школярів до всієї пізнавальної діяльності на уроках. Саме вивченню мотивів ми надавали особливого значення, розуміючи, що позитивні емоції та мотиви активізують поведінку людини, підтримують чи скеровують її. Мотив розглядався нами як сума потреб, які стимулюють діяльність школяра. Природно, що вони спонукають його до дії, відповідають настрою та емоційному стану.

Завдання емоційно-мотиваційного блоку пізнавальної самостійності для учнів 7, 8 і 9 класів мали однаковий зміст, але ми передбачали, що відповіді школярів будуть відрізнятися, оскільки вони мають різний вік, а відповідно і різний освітній та життєвий досвід.

Аналіз отриманих даних за результатами виконання першого завдання показав, що є учні, які постійно працюють з додатковою літературою, вони читають систематично й багато. Таких учнів у 7 класах виявилось 19,0 %, у 8 – 18,9 %, а в 9 класах їх відсоток склав 18,4. Проте більшість дітей, за результатами дослідження, виявляє ситуативний інтерес до використання різних джерел у процесі підготовки до уроків. Вони зазначили, що читають додаткову літературу, використовують Інтернет-ресурси і саме останній засіб їм подобається більше (39,5 % у 7 класах, 37,1 % у 8 класах і 52,5 % у 9 класах). Виявилось, що майже половина респондентів (41,5 % учнів 7 класів, 44,0 % – 8 класів, 29,1 % дев'ятикласників) тільки інколи читає додаткову літературу; при цьому вони не пов'язували свої дії з власним емоційним станом.

Виконуючи друге завдання, 17,2 % учнів 7 класів, 18,1 % учнів 8 класів та 19,8 % учнів 9 класів повно, аргументовано, логічно розповіли про те, що зміст отриманої інформації змінює їх настрій і вони переживають події про які дізнаються. Значна кількість відповідей школярів на це завдання свідчила про те, що тільки інколи отримана інформація змінює їх емоційний

стан (46,5 % – 7 класів, 44,0 % – 8 класів, 49,6 % – 9 класів). На жаль, багато було школярів, які відповіли, що зміст навчального матеріалу ніяк не впливає на їх почуття (у 7 класах – 36,3 % , у 8 класах – 37,9 %, а в 9 – 30,6 %).

Третє завдання емоційно-мотиваційного блоку давало можливість зрозуміти, як учні ставляться до різних форм пізнавальної діяльності на уроках з визначених предметів. Частина школярів, виконуючи це завдання, зазначила, що їм подобається висловлювати власні міркування, ставити запитання щодо прочитаного вчителю, однокласникам. Це свідчить про те, що 11,3 % учнів 7 класів, 6,0 % учнів 8 класів та 13,4 % учнів 9 класів виявляють бажання на уроках літератури та історії працювати активно. Більшій частині учнів подобається переказувати зміст підручника чи літературного твору та слухати розповідь вчителя, а відповідно вони надають перевагу репродуктивним методам роботи під час вивчення предметів гуманітарного циклу. У 7-их класах таких учнів виявилось 51,6 %, у 8-их – 52,5 %, а в 9-их – 45,4 %. Учні, які не прагнули до самостійної пізнавальної діяльності на уроках (вони вказали, що їм найбільше подобається слухати розповідь вчителя) у 7 класах було 37,1 %, у 8 – 41,8 %, а в 9 – 41,2 %.

Підсумовуючи бали, які отримали учні, після виконання завдань першого блоку констатувального зрізу, ми мали можливість визначити середній арифметичний показник сформованості емоційно-мотиваційного компонента учнів 7, 8 та 9 класів за кожним завданням, а також середній показник („S”) емоційно-мотиваційного компонента пізнавальної самостійності у кожній паралелі. Отримані дані, відображено у табл. 2.3.

Представлені в таблиці дані свідчать про те, що ставлення учнів 7, 8, 9 класів до вивчення предметів гуманітарного циклу в цілому є позитивним. Середня кількість балів до кожного питання має незначні відмінності в межах певного класу, але відрізняється відповідно до оцінки виконаних завдань у різних класах.

**Характеристика емоційно-мотиваційного компонента
пізнавальної самостійності учнів**

Клас	7		8		9	
Всього учнів	242		239		243	
Бали	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Перше завдання						
“3”	46	19,0	41	18,9	46	18,4
“2”	94	39,5	88	37,1	126	52,5
“1”	102	41,5	101	44,0	71	29,1
Загальна кількість балів	435		382		461	
“S1”	1,8		1,6		1,9	
Друге завдання						
“3”	41	17,2	43	18,1	48	19,8
“2”	112	46,5	105	44,0	121	49,6
“1”	89	36,3	81	37,9	74	30,6
Загальна кількість балів	436		406		461	
“S2”	1,8		1,7		1,9	
Третє завдання						
“3”	26	11,3	14	6,0	32	13,4
“2”	125	51,6	120	52,2	109	45,4
“1”	91	37,1	105	41,8	102	41,2
Загальна кількість балів	411		382		413	
“S3”	1,7		1,6		1,7	
S	5,3		4,9		5,5	

При цьому слід зазначити, що результати виконання учнями першого та другого завдання характеризуються дещо вищим середнім показником порівняно з третім завданням, який дорівнював 1,7; 1,6; 1,7 балів. Це дає підстави стверджувати, що учні не мають стійкого зацікавлення предметами гуманітарного циклу, а відповідно в них не виникає бажання працювати активно і самостійно на цих уроках. На жаль, тенденція збільшення середніх показників у 9 класах порівняно із показниками 7 та 8 класів є незначною (0,1), хоча в цілому ця різниця 0,2–0,6. З одного боку, це можна пояснити такими факторами: підвищення вимог до знань, умінь учнів 9 класів; їхні

вікові особливості; допрофесійні інтереси окремих дітей, а з другого, все ж таки у вивченні зазначених предметів спостерігається спрямованість на формування знань і відповідних умінь і недостатньо забезпечується розвиток пізнавальної самостійності учнів. Це залежить, як показали наші спостереження, від недостатньої спрямованості дидактичних дій вчителя на формування мотиваційного компонента пізнавальної самостійності.

Це дає підстави стверджувати, що під час вивчення історії та літератури більше уваги слід приділяти саме формуванню в учнів допитливості, пізнавального інтересу, зацікавленості навчальним предметом. Тільки тоді можна викликати в них позитивне ставлення до самостійного здобування нових знань. Оскільки предмети гуманітарного циклу завжди пов'язані з емоціями, почуттями, роботою мислення, уявою й спонукають до аналізу, порівняння, узагальнення, то у формувальному експерименті нами створюватимуться такі умови, які викликатимуть бажання учнів виконувати самостійні навчально-пошукові дії. На жаль, уміння співпереживати, заглиблюватись у зміст соціальних явищ і подій, у внутрішній світ головних героїв у школярів вироблено недостатньо. Учні під час сприймання навчальної інформації в основному засвоюють сюжет, не заглиблюючись в його підтекст. Щоб змінити таке ставлення до вивчення предметів гуманітарного циклу, у подальшій роботі ми розвиватимемо пізнавальні інтереси учнів, учитимемо їх вдумливо читати історичну та художню літературу, вести внутрішній діалог з текстом, оскільки саме такий підхід допомагатиме школяреві усвідомлено сприймати та співвідносити прочитане з власним досвідом. Завдяки такій роботі учні відчуватимуть естетичне та моральне задоволення від спілкування з мистецтвом слова і відповідно отримуватимуть поштовх для подальшого самостійного пізнання нового. Така організація навчання сприятиме виробленню в учнів системи історичних та літературних знань, прагнення до самостійної навчально-пошукової діяльності.

Наступний блок завдань давав можливість схарактеризувати сформованість змістовно-когнітивного компонента пізнавальної самостійності. Увага концентрувалася на виявленні можливостей учнів використовувати знання та вміння, набуті в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу. Для цього школярам пропонувалося виконати три завдання, які для кожного класу були різні і відповідали вимогам чинних навчальних програм [Додатки Б].

Так, перше завдання діагностичної програми змістовно-когнітивного компонента зорієнтоване передусім на виявлення особливостей розуміння отриманих знань та вміння учнів співвідносити їх із власним досвідом. Друге завдання дозволяло виявити вміння учнів зіставляти, порівнювати головних героїв творів, їхні вчинки, поведінку, а також побачити, чи вміють школярі, характеризуючи героїв, чи події висловлювати власні міркування та спиратися на свій життєвий досвід, проводити паралель із сьогоденням. За допомогою отриманих результатів за виконання учнями третього завдання ми змогли побачити, чи вміють вони встановлювати логічні зв'язки між предметами гуманітарного циклу.

Отримані дані показали, що учні 7–9 класів різних шкіл в основному мають знання відповідно до програм з історії та з літератури, уміють зіставляти проблеми, порушені у текстах, із сучасним життям; частина учнів уміє складати порівняльну характеристику визначних історичних осіб та літературних героїв твору.

Так, виконуючи перше завдання “Чому наприкінці повісті Є. Гуцала “Сім’я дикої качки” ні Тося, ні Юрко не наважилися підійти одне до одного? Хто з них першим повинен був зробити крок назустріч? Відповідь обґрунтуйте?” учні сьомого класу мали показати знання тексту художнього твору, розуміння його ідейного спрямування, логічно, аргументовано висловити свої думки. Семикласники, спираючись на власний досвід, у відповідях визначали причини того, чому діти не підійшли один до одного,

вони вказували, що першим повинен був підійти Юрко. Таких учнів було 16 із загальної кількості 242 учні (6,6 %).

Майже половина (45,9 %) учнів, виконуючи це завдання, обмежилася знаннями фактичного матеріалу і не змогла виявити вміння аналізувати та синтезувати навчальний матеріал. Відповіді 82 (33,8 %) учнів були неповними і неточними, а 25 учнів (13,7 %) зовсім не відповіли на це запитання. Середній показник змістовно-когнітивного компонента з цього питання для учнів 7 класу склав 1,4 бали.

Виконання семикласниками другого завдання: “Як описує І. Франко в повісті “Захар Беркут” монголо-татарську навалу? Що, на вашу думку, допомогло тухольцям перемогти свого ворога?” – показало, що 6,8 % учнів володіють умінням використовувати знання, набуті на уроках історії, під час аналізу художнього твору, вони логічно та обґрунтовано висловлювали власні судження.

Школярів, які давали відповіді, спираючись тільки на літературний твір, було 33,8 %; вони відтворювали зміст повісті та називали її головних героїв. На жаль, значна кількість учнів (114 осіб, що склало 47,4 %) не змогла дати логічної, аргументованої, правильної відповіді на завдання. Серед респондентів 25 учнів (12 %) зовсім не виконали завдання.

Учнів 7 класів, які змогли повно, правильно, достатньо аргументовано виконати третє завдання (“Пригадайте зміст роману В. Скотта “Айвенго” та повісті А. Чайковського “За сестрою”, на основі цього визначте спільне та відмінне в цих творах”) було всього 4,7 % (12 чоловік).

Учнів, які тільки пригадали стисло сюжети творів, визначили головних героїв, але не порівняли твори між собою, було 31,7 %. Більша частина семикласників (54,1 %) змогла пригадати тільки окремі епізоди і при цьому не визначила, що є спільним у цих творах та чим вони відрізняються. Їх відповіді характеризувалися недостатньою змістовністю, логічністю, їм було важко сформулювати власну думку. А 23 учні (9,5 %) відмовилися виконувати завдання. Отже, середні показники змістовно-когнітивного

компонента пізнавальної самостійності для учнів 7 класів були такими: 1,4; 1,3; 1,3. Середня загальна кількість балів склала 4.0.

Відмінності у знаннях і вміннях з предметів гуманітарного циклу виявили і учні 8 класів. Так, виконання 8,4 % учнів 8 класів першого завдання (“Наведи приклади з історії (України, всесвітньої) або літератури (української, зарубіжної літератури), які для тебе мають важливе значення. Схарактеризуй улюбленого літературного героя чи історичну особу. Поясни, чому саме він (вона) тобі подобається найбільше?”) визначили декілька улюблених героїв і змогли аргументовано пояснити, чому саме ці герої є для них ідеалом.

Учнів, які визначили улюбленого героя (або історичну особу), але не змогли чітко аргументувати своє ставлення до нього, було 38,6 %. Значна кількість учнів (39,3 %) називала декількох героїв і їм було важко аргументувати чому саме вони зробили цей вибір. Водночас 32 восьмикласники (13,4 %) не виконали це завдання.

Виконуючи друге завдання (“Пригадайте зміст оповідання М. Коцюбинського “Дорогою ціною”. Який це був період в історії нашого народу? Що, на вашу думку, керувало вчинками Остапа та Соломії ?”), 7,5 % учнів 8 класу змогли чітко, логічно, аргументовано вирішити це завдання.

Більше ніж третина восьмикласників (35,6 %) дали неповні відповіді. Вони назвали головних героїв і переказали зміст окремих епізодів оповідання, визначили історичний період, а власне ставлення до твору не висловили.

Третє завдання (“Порівняйте образи Поета і Бертольдо за поемою Лесі Українки “Давня казка”) змогли правильно виконати лише 6,7 % учнів 8 класів.

Відповідей учнів, які мали репродуктивний характер, було 31,4 %. Вони змогли тільки переказати окремі епізоди поеми, в яких розкривалися образи героїв. Половина респондентів (49,8 %) не мали чітких знань цього

твору. Учні, які не відповіли на запитання взагалі, було 12,1 % (29 восьмикласників). Отже, середній показник змістовно-когнітивного компонента пізнавальної самостійності учнів 8 класу: 1,4; 1,4; 1,3. Загальна середня кількість балів 4,1.

Серед учнів 9 класів 8,9 %, виконуючи перше завдання (“Яка філософська ідея Г. Сковороди розкрита в байці “Бджола і Шершень”? Чи є актуальною ця ідея сьогодні?”), змогли пояснити зміст байки, її філософську ідею, а також висловити свої міркування щодо ідеї “спорідненої праці”.

Дев’ятикласників, які змогли тільки переказати зміст байки, було 38,9 %; деякі з них визначили також ідею твору, а 42,0 % респондентів виявили поверхові знання творчості письменника і не змогли висвітлити власної позиції з цього питання. Були учні, які не виконали завдання (10,2 %).

Відсоток учнів дев’ятих класів, які правильно виконали друге завдання, був дещо вищий, ніж у 7 та 8 класах. Так, 8,5 % учнів на завдання (“Які історичні події вплинули на написання поеми Т. Шевченка „Кавказ”? Чому в цьому творі поет звернувся до образів Прометей і Орла? У чому їх символічне значення?”), змогли пояснити причину звернення Т. Шевченка до зазначених образів, а також розтлумачити їх смисл.

Учні, які змогли лише розкрити образи твору, було 39,7 %. Майже половина дев’ятикласників (41,6 %) просто спробували переказати зміст тексту, а 10,2 % респондентів не виконали завдання.

У 9 класах повно і правильно третє завдання (“Знайдіть спільні та відмінні елементи в поемі Вергілія “Енеїда” та однойменній поемі І Котляревського”) змогли виконати 17 учнів (6,9 %), порівнюючи ці два твори, відзначити спільне в їх ідейному звучанні: відданість батьківщині, готовність і прагнення її захищати; головні герої, їх імена, а відмінним є те що: у поемі Вергілія 12, а у Котляревського 6 частин, Вергілій описує богів (Дідону, Зевса та ін) у піднесеному звеличеному тоні, а Котляревський в сатиричному, головні герої переодягнені в українські

костюми. Відповіді, у яких порівняння творів мали більш репродуктивний характер, становили 35,4 %. Майже половина дев'ятикласників (49 %) змогла тільки стисло схарактеризувати зображених авторами героїв, при цьому не виявили вмінь узагальнення, зіставлення, а 8,7 % школярів зовсім не впоралися із завданням.

Дані, які були отримані нами на цьому етапі дослідження, відображено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

**Характеристика змістовно-когнітивного компонента пізнавальної
самостійності учнів**

Клас	7		8		9	
Всього учнів	242		239		243	
Бали	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Перше завдання						
“3”	34	6,6	20	8,3	21	8,9
“2”	131	45,9	93	38,6	94	38,9
“1”	61	33,8	94	39,4	102	42,0
“0”	16	13,7	32	13,7	26	10,2
Загальна кількість балів	425		340		353	
“S1”	1,4		1,4		1,5	
Друге завдання						
“3”	18	6,8	18	7,5	21	8,5
“2”	82	33,8	86	35,6	96	39,7
“1”	115	47,4	109	44,8	101	41,6
“0”	27	12,0	26	12,1	25	10,2
Загальна кількість балів	346		331		356	
“S2”	1,4		1,4		1,5	
Третє завдання						
“3”	12	4,7	16	6,7	17	6,9
“2”	77	31,7	75	31,4	86	35,4
“1”	130	54,1	119	49,8	119	49,0
“0”	23	9,5	29	12,1	21	8,7
Загальна кількість балів	308		323		342	
“S3”	1,3		1,3		1,4	
“S”	4,1		4,1		4,4	

З таблиці видно, що середня загальна кількість балів відрізняється на користь учнів 9 класів – 4,4 бали.

Порівнюючи середні величини окремих показників, бачимо, що вміння учнів використовувати знання в самостійній пізнавальній діяльності є недосконалими: вони не завжди готові самостійно аналізувати, зіставляти отримані знання, висловлювати власні міркування щодо порушених проблем. Як виявилось, не переконливою є тенденція підвищення рівня знань від 7 до 9 класів (4,1-4,4). Спрацьовують стереотипи, що склалися у попередніх класах. Значна кількість учнів недостатньо читає історичну та художню літературу, особливо твори класиків. Загалом середній загальний показник (4,4 балів) – досить низький, що насторожує і тривожить.

Для того, щоб з'ясувати здатність учнів 7-9 класів проявляти вольові та контрольно-оцінні вміння під час вивчення історії та художньої літератури, ми пропонували всім учасникам експерименту виконати три завдання (Додаток В). Перше з них “Якими будуть твої дії, якщо під час підготовки до уроку зустрінуться труднощі в розумінні навчального матеріалу (незрозумілі слова, недостатньо знань про історичну епоху тощо)?” – дало змогу побачити те, чи прагнуть учні в процесі самостійної роботи на уроці, під час виконання домашнього завдання зрозуміти його зміст, чи виявляють вони при цьому свої вольові якості. Так, 12,3 % учнів 7 класів намагаються поглибити знання за допомогою власних вольових зусиль, використовуючи додаткову літературу. Значна кількість семикласників (38,1 %) зазначила, що для них вако поповнити і розширити свої знання самостійно, тому вони звертаються за допомогою до дорослих. З'ясувалося, що 40,4 % дітей пропускають незрозумілі для них місця і продовжують читати далі. Не дали відповідь на запитання 8,2 % учнів.

Важливо зазначити, що у 8-их та 9-их класах дещо збільшилася кількість респондентів, які прагнуть самостійно знайти відповідь на запитання, що виникають під час підготовки до уроків. Таких учнів у 8 класах – 12,8 %, а в 9 – 14,9 %. Школярів, які прагнуть почути готову

відповідь, у 8 класах 40,9 %, а в 9 – 50,6 %. Учні, які пропускають незрозумілі місця було: у 8 класах – 36,5 %, а в 9 – 28,4 %. На жаль, 23 восьмикласники і 9 дев'ятикласників не відповіли на запитання. Отже, перше завдання дало змогу з'ясувати, що учні не достатньо проявляти наполегливість, докладають вольові зусилля, якщо вони зустрічаються з труднощами під час виконання пізнавальних завдань.

Друге завдання дозволяло визначити, чи прагнуть учні до розширення свого світогляду за допомогою додаткової інформації під час підготовки до уроків. Відповіді школярів свідчать про те, що вони пов'язують можливості самостійно добирати нову інформацію з власним настроєм та ступенем складності завдань. Відповіді учнів на запитання: “Чи завжди ти намагаєшся самостійно добирати потрібну інформацію для підготовки до уроків з історії та літератури? Якими способами ти досягаєш поставленої мети?” показали, що тих, хто завжди добирає таку інформацію, у 7 класах – 13,1 %, у 8-х – 12,8 %, у 9 класах – 17,7 %. Кількість реципієнтів, які пов'язали своє прагнення до самостійної діяльності з власним настроєм та ступенем складності завдань, у 7 класах становила більше третини (36,4 %), учнів, які не вміють і не бажають працювати, – 36,4 %. Подібні показники були виявлені і в учнів 8 та 9 класів. Так, збільшилася кількість учнів 8 класів, які прагнуть самостійно знайти додаткову інформацію, хоча в них це залежить від настрою і складності завдання (37,2 %), а в 9 класах подібні відповіді склали 36,2 %. Реципієнти, які не мають навичок самостійно працювати, становлять у 8 класах – 34,8 %, а в 9-х – 40,4 %. Не виконали завдання 14,1% семикласників, 15,2 % восьмикласників, 5,7 % дев'ятикласників.

Третє завдання допомагало з'ясувати, чи вміють учні об'єктивно оцінювати свої знання, чи розуміють вони залежність якості знань від власних зусиль. В основному школярі об'єктивно (частіше негативно) оцінюють рівень своїх знань, виправдовують це об'єктивними причинами (мало вільного часу, бракує літератури). Так, на запитання: “Як ти оцінюєш свої знання з історії та літератури? Чи прагнеш ти виправляти допущені

помилки?” - більшість учнів зазначила, що вони мають хороші знання, але не завжди докладають достатньо зусиль для того, щоб мати глибокі знання. Таких респондентів у 7 класах було 54,0 %, у 8 класах – 45,3 %, у 9 класах – 63,1 %. Ці дані свідчать про те, що учні критично ставляться до оцінювання власних знань і це дає нам підстави вважати, що в школярів потрібно розвивати контрольні-оцінні вміння, які забезпечуватимуть більш глибокі та якісні знання за рахунок самостійної навчально-пошукової діяльності на уроках та під час домашньої підготовки. Значна кількість учнів (7 класи – 34,3 %, 8 класи – 36,4 %, 9 класи – 29,7 %) відповіла, що вони знають усе згідно з вимогами навчальних програм. Серед учнів 7 класів 12,7 % негативно оцінили свої знання, мотивуючи це тим, що здобувати знання самостійно їм не подобається. У 8 класах таких учнів виявилось 8,3 %, а в 9 - их – 7,2 %.

Дані, які ми отримали під час вивчення особливостей процесуально-вольового компонента пізнавальної самостійності, представлені у табл. 2.5.

З отриманих даних видно, що більшість учнів не прагне до вдосконалення самостійної діяльності та не виявляє стійкого бажання поглиблювати свої знання та удосконалювати чи набувати нових умінь.

Як бачимо, загальна середня арифметична сума балів у кожній паралелі була: 7 класи – 4,6 б., 8 класи – 4,6 б., 9 клас – 5,0 б. Учні, які отримали за свої відповіді “3” бали, було 12,3 – 17,7 % у кожній паралелі. В основному школярі отримували “1” – “2” бали.

**Характеристика процесуально-вольового компонента
пізнавальної самостійності**

Клас всього учнів бали	7		8		9	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Перше завдання						
“3”	29	12,3	31	12,8	36	14,9
“2”	93	38,1	97	40,9	121	50,6
“1”	99	40,4	88	36,5	69	28,4
“0”	21	8,2	23	9,8	17	6,1
Загальна кількість балів	372		375		419	
“S1”	1,5		1,6		1,7	
Друге завдання						
“3”	31	13,1	31	12,8	38	17,7
“2”	87	36,4	88	37,2	87	36,2
“1”	89	36,4	83	34,8	97	40,4
“0”	35	14,1	35	15,2	14	5,7
Загальна кількість балів	356		352		385	
“S1”	1,5		1,5		1,6	
Третє завдання						
“3”	37	14,7	38	15,9	43	17,7
“2”	87	38,3	94	39,4	109	45,4
“1”	82	34,3	88	36,4	72	29,7
“0”	16	12,7	19	8,3	17	7,2
Загальна кількість балів	367		382		413	
“S3”	1,6		1,6		1,7	
“S”	4,6		4,7		5,0	

Виконання завдань емоційно-мотиваційного, змістовно-когнітивного, процесуально-вольового компонентів у комплексі давали можливість завдяки математичним обчисленням визначити особистісні характеристики сформованості пізнавальної самостійності кожного учня. На підставі цього всі респонденти були поділені за певними рівнями пізнавальної самостійності. Задля цього, ми, по-перше, з’ясували, скільки всього балів

набрав кожен учень під час проведення констатувального етапу дослідження. На прикладі одного класу (7 клас ЗНЗ № 2 м. Бердянськ) прослідкуємо індивідуальні розбіжності у загальній кількості балів. Відповідно до кількості завдань та системи їх оцінювання (27 – це найвищий бал, який міг мати учень, виконавши всі 9 завдань) ми отримали загальну суму балів для кожного школяра. З метою аналізу індивідуальних особливостей у сформованості пізнавальної самостійності учнів у табл. 2.6 подаємо порівняльні дані, які характеризують пізнавальну самостійність кожного учня.

Таблиця 2.6

Індивідуальні особливості пізнавальної самостійності учнів

Компоненти пізнавальної самостійності											
№ з/п	Прізвища учнів	Емоційно-мотиваційний			Змістовно-когнітивний			Процесуально-вольовий			Всього балів
		ЗАВДАННЯ									
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Бойко В.	1	1	2	1	1	1	1	0	1	9
2	Бончева Є.	2	2	1	2	2	1	1	2	2	15
3	Борисова Д.	2	3	1	1	1	1	2	2	2	15
4	Боровлев А.	3	1	2	2	1	1	2	2	3	17
5	Брусняк М.	2	2	1	2	2	2	1	2	2	16
6	Брусняк Г.	1	2	2	1	1	1	2	1	2	13
7	Вусик Л.	2	1	2	1	1	1	2	1	2	13
8	Косогова А.	3	2	3	2	2	1	3	2	3	21
9	Куряч К.	2	3	2	2	2	2	2	3	2	20
10	Лавріненко К.	2	2	1	2	1	1	1	2	2	14
11	Ликова Т.	2	0	1	1	0	1	0	1	1	7
12	Маричев В.	2	1	1	2	2	2	1	1	2	14

Продовження табл. 2.6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13	Проскурін І.	3	3	2	3	2	2	3	2	3	23
14	Пшенична І.	2	1	3	2	2	2	2	2	2	18
15	Русин О.	1	1	2	1	1	1	1	1	1	10
16	Сидорук В.	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12
17	Скворцов А.	3	3	2	2	2	2	1	2	2	19
18	Семенюта О.	2	2	3	3	2	3	2	3	2	22
19	Терещенко А.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
20	Тюльнєва М.	3	3	3	3	2	3	3	2	3	25
21	Федоров А.	1	1	2	2	2	2	1	1	2	14
22	Харитонов І.	2	0	1	2	2	1	2	1	1	12
23	Щербина Р.	3	3	3	2	3	2	2	3	2	23

Протокольні дані вказують на індивідуальні розбіжності в показниках загальної суми одержаних балів за результатами виконання 9 завдань. Як видно з табл. 2.6, жоден учень не набрав найвищої суми балів (27). У кожному класі були учні, які мали зовсім незначну кількість балів (7 або 12). Схожі дані були отримані в інших класах. Це свідчить про те, що всім учням потрібна подальша робота з удосконалення пізнавальної самостійності. Отримані дані дозволяли визначити рівні пізнавальної самостійності кожного учня. Визначення рівнів спиралося на окремі показники. Одним із показників було середнє арифметичне. Це – більш відповідний показник, позначаючи який, ми використовували математичну символіку. Загальну кількість виконаних дітьми завдань позначаємо літерою n ; величини, одержані в кожній пробі (загальна їх кількість – 9), позначаємо літерою x з додаванням індексу, що вказує номер проби. Так, x_1 означає величину, одержану в першій пробі, а x_9 – в дев'ятій.

Так, Проскурін О. продемонстрував такі результати:

x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9
3	3	2	3	2	2	3	2	3

Загальна кількість одержаних балів за виконання дев'яти завдань – 23.

У Харитонова І. дані були такими:

x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9
2	0	1	2	2	1	2	1	1

Загальна кількість одержаних балів за виконання дев'яти завдань – 12.

Для визначення середнього арифметичного значення x складаємо всі варіанти (одиничні показники – від x_1 до x_9) й отриману суму ділимо на їх кількість (9). Так, середній арифметичний показник пізнавальної самостійності Проскуріна О. дорівнює

$$x = \frac{23}{9} = 2,55$$

Як видно з формули, середній арифметичний показник пізнавальної самостійності Проскуріна О. – 2,55, який є достатньо високим. На жаль, учнів, які мали такий показник, було мало. Були учні, середній арифметичний показник яких, був низьким. Наприклад, у Ликової Т. був найменшим і дорівнював \bar{x} - 0,8 балів (7/9).

Неважко помітити, що окремі величини в таблиці 2.6 повторюються багаторазово. З метою визначення середнього арифметичного показника сформованості пізнавальної самостійності зручніше користуватись формулою:

$$x = \frac{\sum xf}{n},$$

де f – частота повторення значень.

Наприклад, з'ясовуючи середній показник пізнавальної самостійності учнів сьомих класів (242 особи), отримуємо такі дані: 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25. Зводимо їх у таблицю, де представлено відповідні розрахунки, проведені згідно з вищезазначеною формулою, та подаємо їх у табл. 2.7.

Визначення частоти повторення отриманих значень

x	f	xf
7	15	105
9	25	225
10	28	280
12	22	264
13	27	351
14	16	224
15	11	165
16	20	320
17	20	340
18	16	288
19	12	228
20	10	200
21	11	231
22	9	198
23	6	138
25	8	200
Всього балів		3757
S		15,5

Середня кількість балів, яка характеризує пізнавальну самостійність учнів сьомих класів дорівнює: $3757 : 242 = 15,5$.

Користуючись формулою маємо визначити середній показник сформованості пізнавальної самостійності семикласників:

$$x = \frac{\sum xf}{n} = \frac{3757}{242} = 15,5$$

Схожі дані були отримані в інших класах. Визначені середні арифметичні пізнавальної самостійності по класах в кожному загальноосвітньому навчальному закладі з метою їх порівняння представлені у табл. 2.8.

**Порівняльні дані, які характеризують пізнавальну
самостійність учнів 7–9 класів**

Кількість учнів, які брали участь у дослідженні	ЗНЗ № 2 м. Бердянськ	Бердянський муніципальний ліцей	Бердянська багато-профільна гімназія	ЗНЗ № 13 м. Бердянськ	ЗНЗ № 1 м. Першотравенськ	ЗНЗ № 9 м. Маріуполь
	131	98	122	137	124	122
Характеристика пізнавальної самостійності учнів 7 класів						
Кількість учнів	43	34	37	46	40	42
Кількість балів	645	539	580	731	608	638
середньо-арифметичний показник по класах	15,9	15,8	15,7	15,9	15,2	15,2
середній показник у паралелі	15,5					
Характеристика пізнавальної самостійності учнів 8 класів						
Кількість учнів	46	31	35	43	43	41
Кількість балів	704	459	542	662	641	619
середньо-арифметичний показник по класах	15,3	14,8	15,5	15,4	14,9	15,1
середній показник у паралелі	15,1					
Характеристика пізнавальної самостійності учнів 9 класів						
Кількість учнів	42	33	40	48	41	39
Кількість балів	667	514	632	729	643	604
середньо-арифметичний показник по класах	15,9	15,9	15,8	15,9	15,7	15,9
середній показник у паралелі	15,9					

Дані таблиць свідчать про те, що середня арифметична кількість балів, яка характеризує пізнавальну самостійність учнів у різних класах однієї паралелі, має незначні відмінності. Порівнюючи дані 7, 8, 9 класів,

прослідковується тенденція до підвищення середнього арифметичного показника у 9 класах. Це дає можливість припустити, що в різних школах та і в різних учителів методика викладання предметів гуманітарного циклу подібна, а тому й результати не мають значних відмінностей. Учителі більш зорієнтовані на засвоєння учнями фактичного матеріалу з історії та на запам'ятання змісту художніх творів і недостатньо уваги приділяють саме формуванню мотиваційного та процесуально-вольового компонента пізнавальної самостійності. У зв'язку з цим у подальшій експериментальній роботі вивчення історії та літератури буде спиратися на організацію самостійної навчально-пошукової діяльності учнів, використання у навчальному процесі пізнавальних завдань різних типів, поєднання активних та інтерактивних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій, встановлення міжпредметних зв'язків.

У цьому контексті варто зазначити, що індивідуальні особливості пізнавальної самостійності учнів, як свідчать дані констатувального етапу дослідження, мають значні розбіжності, і це зобов'язує вчителя дотримуватися особистісно зорієнтованого підходу під час вивчення учнями 7-9 класів предметів гуманітарного циклу.

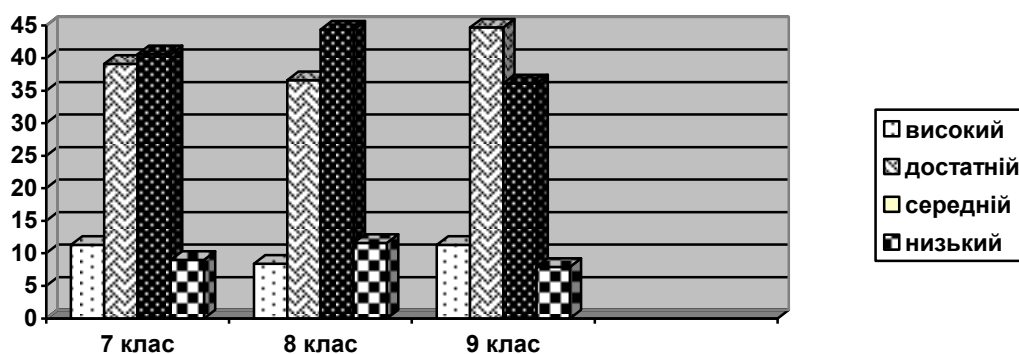
Для подальшого проведення дослідження потрібно було встановити ієрархію кількості балів, отриманих учнями, що дало нам можливість визначити рівень пізнавальної самостійності кожного школяра. Відповідно до характеристики рівнів, визначених на початку констатувального експерименту та максимальної кількості балів, яку отримав учень, весь діапазон між числами від 0 до 27 поділявся таким чином: високий – 27–23, достатній – 22–18, середній — 17–13, низький – 12–0 балів.

Порівняльну характеристику рівнів пізнавальної самостійності учнів 7-9 класів відображено у табл. 2.9.

**Порівняльна характеристика рівнів пізнавальної самостійності
учнів 7–9 класів**

Клас	Всього учнів	Високий		Достатній		Середній		Низький	
		К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
7	242	28	10,5	95	38,7	98	40,5	21	10,3
8	239	20	9,5	88	35,7	106	46,9	25	7,9
9	243	27	11,6	88	34,8	109	46,4	19	7,2

Як свідчать дані таблиці, учнів із високим рівнем сформованості пізнавальної самостійності у всіх класах було небагато. Більша частина їх (80,0 – 81,5) розподілилася між середнім та достатнім рівнями. Кількість дітей, у яких пізнавальна самостійність сформована на достатньому рівні, дещо менша, ніж тих, які віднесені нами до групи із середнім рівнем сформованості пізнавальної самостійності. На отримані дані ми спиралися під час експериментального формування пізнавальної самостійності. На рис. 2.4 представлені порівняльні дані сформованості пізнавальної самостійності учнів 7-9 класів.



*Рис. 2.4. Характеристика рівнів пізнавальної самостійності учнів
7-9 класів*

Отримані дані свідчать, що в 7 та 8 класах більшість учнів мала середній рівень пізнавальної самостійності. Дещо менший відсоток школярів

був віднесений до достатнього, ще менший до високого та низького рівнів розвитку пізнавальної самостійності.

Недостатньо високі результати, які було отримано під час констатувального зрізу, дають змогу припустити, що традиційний шлях у вивченні історії та літератури недостатньо відповідає перспективності у формуванні пізнавальної самостійності на високому та достатньому рівнях. Експериментальні дані показують, що учні частіше налаштовані на сприйняття готової інформації і рідше проявляють наполегливість та прагнення до самостійних пошуків.

Отже, проведений констатувальний зріз дозволяє вважати, що виділені в дослідженні критерії та показники є адекватними сутності пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів. Такими показниками є пізнавальний інтерес; емоційне сприйняття інформації на уроках історії та літератури; спрямованість на виконання пізнавальних дій відповідно до завдань; сприйняття та розуміння отриманої інформації, її аналіз; уміння порівнювати, систематизувати здобуту інформацію, зіставляти її з власним досвідом; установлювати міжпредметні зв'язки; наполегливість у подоланні труднощів; об'єктивність в оцінюванні своїх дій та результатів, уміння контролювати та виправляти помилки.

Із 36 класів, у яких проводилося дослідження, було виділено 18 експериментальних (7, 8, 9) класів, по шість з кожної паралелі: ЗНЗ № 2 м. Бердянськ, Бердянська багатoproфільна гімназія № 2, Бердянський муніципальний ліцей, всього – 341 учень. Контрольних також було 18 класів (7, 8, 9) по шість класів у кожній паралелі: ЗНЗ № 13 м. Бердянськ, ЗНЗ № 1 м. Першотравенськ Дніпропетровської обл., ЗНЗ № 9 м. Маріуполь Донецької обл. Усього в цих класах було 383 учні. Нижче у табл. 2.10 наводимо приклади вихідних даних, які були отримані в констатувальному зрізі і характеризують рівні сформованості пізнавальної самостійності учнів 7–9 експериментальних та контрольних класів на початку формувального експерименту.

**Порівняльна характеристика рівнів пізнавальної самостійності
учнів експериментальних і контрольних класів**

Клас	Усього учнів	Рівні пізнавальної самостійності							
		Високий		Достатній		Середній		Низький	
		кількість учнів	%	кількість учнів	%	кількість учнів	%	кількість учнів	%
7	Е 114	12	10,1	43	37,5	46	40,5	13	11,9
	К 128	16	12,5	42	32,8	54	42,3	16	12,5
8	Е 112	11	9,5	40	35,7	53	46,9	8	7,9
	К 127	9	7,1	48	37,8	53	41,7	17	13,4
9	Е 115	13	11,5	40	34,6	54	46,4	8	7,7
	К 128	14	11,1	48	37,5	55	43,0	11	8,4

Важливим етапом подальшого експериментального дослідження було визначення та впровадження педагогічних умов, які розглядалися нами як головний інструмент експериментального формування пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

2.3. Експериментальне формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів під час вивчення предметів гуманітарного циклу

На наступному етапі дослідження відбувалося цілеспрямоване формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу. Цей процес спирався на теоретичні положення, які були прийняті нами та на фактичні дані, отримані під час проведення констатувального зрізу.

Отримані дані доводять, що рівень досліджуваної якості особистості залежить від організації навчальної діяльності учнів. Наявність низького і середнього рівня пізнавальної самостійності свідчила про недостатню організацію самостійної навчально-пошукової діяльності, яку ми розглядали

як необхідну педагогічну умову для формування пізнавальної самостійності. При цьому самостійна навчально-пошукова діяльність визначалася нами як один із видів пізнавальної діяльності, в якій учні виконують самостійно не тільки навчальні (сприйняття, розуміння, запам'ятовування тощо), але й пошукові дії (знаходження додаткового матеріалу, аналіз та порівняння його; формулювання самостійно висновків та знаходження шляхів використання здобутих знань на практиці).

Аналізуючи зміст і структуру цієї діяльності, її вплив на результат, ми враховували як зовнішні так і внутрішні фактори організації діяльності в єдності. Зовнішніми факторами вважалися функції вчителя щодо створення позитивної емоційної атмосфери, забезпечення активності та самостійності учнів у навчальному процесі, налагодження діалогу учень-учитель, учень-учень та врахування суб'єктного досвіду школярів. Внутрішніми факторами організації навчальної діяльності були пізнавальні можливості учнів. Під час здійснення навчальної діяльності внутрішні мисленнєві процеси школярів адекватно пов'язувалися із самостійними навчально-пошуковими діями.

У дослідженні самостійна навчально-пошукова діяльність розглядалася як різновид пізнавальної діяльності учнів, яка спрямовувалася на самостійне здобуття знань, умінь та їх використання в різних навчальних ситуаціях.

Організація самостійної навчально-пошукової діяльності включала створення такої навчальної ситуації, яка дозволяла учням:

- 1) виконувати самостійні дії щодо сприймання певної інформації;
- 2) осмислювати, правильно пояснювати її;
- 3) запам'ятовувати та відтворювати отримані знання у самостійній діяльності;
- 4) вміння здійснювати навчально-пошукову діяльність у варіативних нестандартних ситуаціях.

Самостійні навчально-пошукові дії розглядалися нами як інтегровані вміння поетапного їх виконання: *орієнтовні* – вміння аналізувати завдання, співвідносити його із власними можливостями; *виконавські* – прагнення до

досягнення результату та *контрольно-оцінні*, які стосуються активного самоаналізу власної навчальної діяльності.

Організація самостійної навчально-пошукової діяльності була обов'язковою і постійною умовою на кожному уроці. Проте її зміст, форми і види змінювалися відповідно до теми, мети та конкретних завдань уроку. Під час дослідження використовувалися різні форми організації самостійної навчально-пошукової діяльності учнів: колективна, індивідуальна, парна, групова.

Колективна форма роботи передбачала постановку пізнавальних завдань перед класом, у вирішенні яких брали участь всі учні класу. Вони пропонували варіанти вирішення, перевіряли, обґрунтовували їх, визначали найбільш вдалі. При цьому вчитель керував колективним пошуком рішень, спрямовував активну пізнавальну діяльність учнів.

Використовуючи *індивідуальну форму* навчання, ми враховували, що учень виконує завдання самостійно на уроці і вдома (працює з підручником, художнім твором, історичними документами, Інтернет-ресурсами, створює презентації, пише твір тощо). Самостійна робота, яку вчитель організовував майже на кожному уроці, можна розглядати як індивідуальну форму навчання, тому що учень виконує її сам. І завершенням такої діяльності є самооцінка, самоаналіз.

Парне та групове навчання “рівний рівному” – це спілкування у формі бесіди або діалогу між учнями, “що сидять поруч за однією партою”, або об'єднуються в малі групи (3-5 осіб) на нетривалий час [28, с. 129]. Ми, організовуючи самостійну навчально-пошукову діяльність, спиралися на ідеї В. Бондаря, В. Паламарчук та ін., вони серед різних форм навчальної діяльності особливого значення надають груповій, тому що вона “є найбільш коректною, етичною, рефлексивною, саморегулятивною” [28, с. 124].

Виконання пізнавальних завдань учнями в індивідуальній, парній, груповій, колективній навчальній діяльності розглядалося нами як одна з педагогічних умов формування пізнавальної самостійності у процесі

вивчення предметів гуманітарного циклу. Спираючись на дослідження науковців (В. Онищук, О. Савченко та ін.) у систему пізнавальних завдань ми включали евристичні і проблемні запитання, пізнавальні і проблемні задачі, пізнавальні завдання тощо.

Пізнавальні завдання передбачають виконання учнями навчальних дій, різноманітних за метою, формою та рівнем пізнавальної активності. Як правило, всі завдання передбачали той чи інший ступінь самостійності. Найбільше активізували самостійну пізнавальну діяльність завдання, в яких містилися навчальні проблеми. Виходячи з цього нами було виділено два типи пізнавальних завдань: *за рівнем складності та відповідно до прийомів розумової діяльності учнів.*

До першої групи завдань (за рівнем складності) належали: інформаційні та пошукові. Так, систематично у навчанні використовувалися *інформаційні завдання*, виконання яких давало можливість школярам самостійно засвоювати, осмислювати та застосовувати певну фактичну інформацію. Наприклад, під час вивчення зарубіжної літератури дев'ятикласники, виконуючи на уроці інформаційні завдання, накопичували знання про життя та творчість Мольєра. Такими завданнями були: Яким було справжнє ім'я Мольєра? У чому Мольєр був новатором? Чому він був змушений залишити Париж і подорожувати провінціями Франції? Яка п'єса принесла драматургу визнання? Вдома учням пропонували самостійно підготувати презентацію (див. додаток 3).

Організація такої діяльності допомагала учням систематизувати та узагальнювати відпрацьований матеріал і на основі вивченого підготувати виступи на уроці відповідно до своїх індивідуальних можливостей. При цьому ми спостерігали, що одні учні робили презентації тільки на основі засвоєних конкретних знань (розповідь вчителя, матеріал підручника), а частина виявляла прагнення самостійно знаходити додаткову літературу використовуючи Інтернет-ресурси. Результати показали, що учням було

цікаво самотійно створювати і публічно захищати презентації (а не просто звітувати про них).

Школярі виконували інформаційні та пошукові завдання і на уроках історії. Так, на уроці з історії України вони працювали над такими завданнями: встановіть хронологію подій життя Б. Хмельницького; складіть коротку характеристику військових дій української армії проти Польщі та ін. Виконуючи ці завдання учні використовували матеріал з підручника, або знаходили інформацію у рекомендованих джерелах (Історія українського війська та довідник з історії України). Така робота давала учням можливість накопичувати інформацію, осмислювати її, трансформувати, узагальнювати. Що, з одного боку, підвищувало якість знань, а з іншого – формувало навчальні та мисленнєві вміння. .

Процес пізнання завжди починався з розв'язання інформаційних завдань, які розглядалися нами як поштовх до розвитку мислення, реалізації інтелектуального потенціалу дитини. Виконуючи їх, школярі задовольняли свої пізнавальні інтереси, бажання, прагнення досягти більш високих результатів. Логічним продовженням цього процесу було розв'язання пошукових завдань. При цьому вони наполегливо докладали зусилля для досягнення поставленої мети. У деяких випадках для виконання таких завдань створювалися тимчасові творчі групи. Так, учні 7 класу, після вивчення усної народної творчості, готувалися до уроку на тему “Українська народна пісня” і об'єдналися в малі групи. Кожна група готувала характеристику та цікаві завдання про певний вид пісень (козацькі, чумацькі, бурлацькі, коломийки) на основі рекомендованої літератури. Семикласники використовували доступні їм джерела, збирали висловлювання відомих діячів про пісенну творчість українського народу, порівнювали їх і робили висновки. Учні 8 класу після ознайомлення із фольклором з метою закріплення та узагальнення знань, залучали до активної участі в організації та проведенні свята української народної пісні (школярі самотійно складали сценарій, виготовляли презентації про народну пісню, готували номери

художньої самодіяльності). Під час підготовки до свята ми рекомендували їм використовувати Інтернет-ресурси, що дозволяло отримати нову інформацію про цей жанр фольклору, зокрема, вони мали можливість познайомитися з інтерпретаціями народної пісні в інших галузях мистецтва: сценічному, кінематографічному, живописі, музиці тощо. Отже, така діяльність мотивувала школярів до самостійної роботи.

Самостійність у набутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності з появою внутрішньої потреби в знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості. Тому особливе місце у формуванні досліджуваної якості особистості під час вивчення предметів гуманітарного циклу надавалося *пошуковим завданням*, у процесі виконання яких в учнів розвивалися вміння усвідомлено виконувати самостійні дії, доказово міркувати. До цих завдань належали і проблемні.

Наприклад, на уроці української літератури в 7 класі на початку вивчення повісті Івана Франка “Захар Беркут” учням пропонувалося прослідкувати, як у пролозі повісті автор характеризує давні часи (XII ст.) і час, у якому жив сам письменник (XIX ст.). Виконання цього завдання спонукало семикласників до уважного повторного прочитання прологу, що допомагало їм краще зрозуміти його значення в розкритті ідейного задуму автора, а також усвідомити особливості композиції художнього твору. У процесі пошукової діяльності семикласники вдосконалювали вміння виділяти головне, визначати спільне та відмінне, що допомагало схарактеризувати певний історичний період. Здобуту інформацію учні записували у таблицю й потім порівнювали. У табл. 2.11 відображено один із варіантів характеристики різних часових періодів.

Порівняльна характеристика різних часових періодів

Час	XII ст	XIX ст.
Ліс	Густі, непрохідні, закривали майже весь її простір, сходили в долину аж над ріки.	Мов сніги на сонці, стопилися, зріділи, змаліли, декуди пощезали, осталисяпообсмалювані пеньки.
Села	Добробут, щасливе життя	Більше, убожество більше, нужда більша.
Люди	Свобідна здорова вдача	Нужденний, прибитий, понурий, несмілий, недотепний, кожний дбає тільки про себе, роздроблюється сила, послаблюється громада.

Результати самостійної навчально-пошукової діяльності дозволяли учням брати активну участь у подальшому колективному обговоренні описаних у творі подій.

- Знайдіть у тексті, як І. Франко визначає мету написання повісті?
- Який прийом використовує автор повісті для зображення життя людей різних часів і чому, на вашу думку, саме цей прийом обирає автор?
- Як ви вважаєте, що може “бути пожадане” і для наших “культурних часів”?

У процесі міркування над ними учні переконувалися, що автор вважав за необхідне пам’ятати історичні моменти і використовувати їх, як важливі уроки для покращення свого життя. Учні, під керівництвом вчителя, доходили висновку, що автор, використовує антитезу “минуле-сучасне” і цим утверджує думку про необхідність єдності народу, яка є основою мирного й щасливого життя.

Виконання цього завдання дозволяло учням усвідомити ставлення І. Франка до того історичного часу, про який йдеться в повісті, і важливість кожної частини художнього твору в розкритті його ідейного задуму. Крім того учні могли визначити особисте ставлення до історії свого народу. Така

робота розвивала пошукові вміння учнів та забезпечувала емоційну насолоду від отриманих результатів.

Розв'язання пізнавальних завдань різних за рівнем складності давало можливість урахувати індивідуальні особливості учнів. Так, школярі, які прагнули розширити свої знання, отримували індивідуальні завдання пошукового характеру, виконуючи їх учні вдосконалювали вміння узагальнювати, систематизувати навчальний матеріал, а також вони свідомо виявляли наполегливість. Наприклад, після того, як дев'ятикласники ознайомилися на уроках історії з революційними подіями, що відбулися в Угорщині та в столиці Австрійської імперії – Відні, отримали завдання скласти розповідь про революційні бої у Львові та поразку революції. Учні, на уроці ознайомилися із відповідною інформацією про ці події, яка знаходиться в підручнику, а також вони переглянули разом одну серію з циклу документальних фільмів „Невідома Україна” про цей історичний період. Вдома школярі підготували есе, використовуючи отриману інформацію на уроці та доповнюючи її матеріалом із підручника Історія України 9 кл та Інтернет-ресурсів. Виконуючи це завдання, знаходили додаткову інформацію та ілюстративний матеріал до неї.

Семикласникам під час вивчення повісті А. Кащенка “За сестрою”, пропонували виконати такі завдання: дослідити особливості життя козаків, зовнішній вигляд, фізичну підготовку, особливості їх світогляду в різних додаткових джерелах (науковій літературі, історичних документах, підручниках з історії, Інтернет-ресурсах тощо) та зіставити їх з описом у художньому творі; або знайти ілюстративний матеріал до повісті та порівняти його з описом певних подій у творі. Ілюстрування допомагало учням передати власне розуміння, сприйняття, ставлення до прочитаного.

Для того щоб підвищити навчальну мотивацію, розвинути активність і самостійність учнів, їм надавалася можливість здійснити самостійний вибір рівня складності завдання. Враховувалось, що до самостійного вибору завдання учнів потрібно підготувати, тому їх ознайолювали з умовами

виконання та критеріями оцінювання завдань різного рівня складності. Після цього учень міг обрати завдання, посилене для нього за складністю. Аналізуючи обрані учнями завдання, учитель або схвалював, або коригував їхній вибір на більш оптимальний з його точки зору рівень. Такі заходи дозволяли попередити невдачі, пов'язані з невиконанням складних завдань або зниженням наполегливості учня при виконанні занадто легких. У дослідженні передбачалися і завдання середнього рівня складності, виконуючи які учні, як правило, самі могли скоригувати свій вибір.

На нашу думку, така діяльність давала учнями можливість самостійно здійснити вибір і отримати результат. Досягнення результату розглядалося нами як обов'язкова вимога до засвоєння школярами знань відповідно до програми з виучуваного предмета. Але стосовно самих школярів результат, як правило, співвідносився з отриманням хорошої (високої) оцінки. Шлях до цього (спосіб отримання результату) у різних учнів був різним.

Така організація навчання дозволяла школярам набувати досвіду свідомо підходити до розгляду змісту завдань, підвищувати рівень об'єктивної самооцінки, що є важливим компонентом пізнавальної самостійності. Так, наприклад, учням 9 класу під час вивчення поеми Тараса Шевченка “Гайдамаки” перед колективним аналізом розділу “Ярема” пропонувалося самостійно виконати одне із запропонованих завдань:

1. Випишіть із розділу “Ярема” за поемою “Гайдамаки” дієслова, які допомагають визначити ставлення автора до героя.
2. Знайдіть і выпишіть пестливі слова у сцені любовного побачення Яреми з Оксаною, поясніть їх значення для розкриття характеру героя.
3. Випишіть із тексту поеми 5–6 прислів'їв і визначте їх роль.
4. Знайдіть та выпишіть цитати, у яких подається характеристика Яреми.
5. Як ви розумієте авторську характеристику Яреми “сирота убогий” та одночасно “сирота багатий”?

У процесі вибору завдання учень орієнтувався на той спосіб пізнавальних чи практичних дій (пояснить, обґрунтуйте, доведіть; випишіть, виберіть, класифікуйте та ін.), який відповідав його можливостям. Серед навчальних завдань були такі, які на основі репродуктивних дій дозволяли учню отримати тільки правильну відповідь (таким було четверте завдання), інші були спрямовані на більш глибоке осмислення змісту поеми. Для окремих учнів завдання виявилися складними, вони змогли виконати тільки четверте завдання, яке було зорієнтоване на конкретну дію (виписати цитати).

У процесі формування пізнавальної самостійності під час вивчення предметів гуманітарного циклу, з метою активізації пошукової діяльності учнів, використовувалися *проблемні завдання*, виконання яких забезпечувало інтенсивну роботу думки школярів, створювало сприятливі умови для розвитку в учнів здатності самостійно, усебічно розглядати предмет вивчення, а отже, відкривати нові зв'язки, вирішувати нові завдання. Розв'язання проблемних завдань спонукало до самостійного пошуку. Так, учні на уроках історії розв'язували такі завдання: “Чому, на вашу думку, дворяни-патріоти на початку ХІХ ст. й інтелігенти наступних десятиліть вбачали майбутнє українства по-різному?” “Чому галицькі народовці втратили підтримку народу наприкінці 70-х років ХІХ ст.?” “Чому в крайовому сеймі Галичини українці завжди перебували в меншості, незважаючи на представницьку більшість серед населення?” тощо. Вирішення таких проблемних завдань на уроках стимулювало розумові сили, активізувало думки, виховувало інтерес до вивчення історії.

Виконання проблемних завдань мотивувало учнів до наполегливої самостійної роботи, яка забезпечувала свідоме отримання та аналіз навчальної інформації. Такі завдання часто були ключовими до всього уроку. Наприклад, вивчаючи в 9 класі роман П. Куліша “Чорна рада”, з метою більш глибокого аналізу твору, на початку уроку перед учнями ставилося проблемне завдання “У чому, на вашу думку, причини занепаду держави

після смерті Б. Хмельницького за романом П. Куліша “Чорна рада?” Щоб розв’язати це завдання, школярам потрібно було здійснити самостійну навчально-пошукову діяльність, зануритись у підтекст твору та звернути увагу на деталі, характеризуючи козацьку старшину, низове козацтво та образи гетьманів. Під час аналізу поведінки представників старшини Шрама, Гвинтовки та Череваня дев’ятикласникам пропонувалися запитання, відповіді на які наближали їх до самостійного розуміння того, що персонажі роману – це люди однієї епохи, але вони відрізняються своїми переконаннями, життєвою метою. Після уважного опрацювання тексту учні усвідомили, як відбувалися зміни в характері і поведінці персонажів. У процесі роботи порівнювалися образи між собою, систематизувалися здобуті знання, робилися узагальнення на основі самостійно дібраних прикладів з історії України. При цьому учні висловлювали власне розуміння подій, відтворених у романі. Організація такої діяльності школярів забезпечувала розв’язання завдань відповідно до кожного компонента пізнавальної самостійності: *емоційно-мотиваційного* – підвищення рівня пізнавального інтересу учнів до минулого українського народу та до відтворення історичних подій у художньому творі; *змістовно-когнітивного* – збагачення знань дев’ятикласників про добу Руїни та відображення цього періоду в художній літературі; *процесуально-вольового* – уміння відбирати інформацію, осмислювати, порівнювати її і використовувати для досягнення позитивного результату, контролювати свої дії, здійснювати корекцію, виявляючи наполегливість, готовність долати труднощі. Такі дії учнів забезпечували розвиток у них умінь аналізувати, синтезувати, порівнювати на основі виділення деталей, опису зовнішності персонажів, розкриття їх внутрішнього світу тощо. Щоб мотивувати учнів на уважне повторне прочитання тексту, їм пропонувалися такі завдання:

- Що, на вашу думку, об’єднує у минулому Івана Шрама, Михайла Череваня і Матвія Гвинтовку? Знайдіть у тексті підтвердження своїм думкам.

- Як ви вважаєте, чи можна назвати минуле цих людей славним?

Обґрунтуйте свою думку, спираючись на текст роману.

- Як, на вашу думку, вплинула Хмельниччина на матеріальне і духовне становище козацької верхівки?

- Розкрийте, чим відрізнялися погляди І. Шрама, М. Череваня і М. Гвинтовки на козацькі священні принципи: доблесті, лицарства, бойового побратимства.

- Як взаємини у родині кожного з персонажів роману характеризують його особистість?

У результаті аналізу учні доходили висновку, що автор роману корені трагедії знаходить в українському суспільстві. І серед винуватців перетворення України на Велику Руїну були й представники козацької старшини. Один з них – М. Гвинтовка, який, здобувши владу й багатство, знехтував козацькою честю і зрадив інтереси України. Це наближало дев'ятикласників до розуміння ідейного змісту твору. Дослідницькі завдання спонукали учнів до уважного вивчення навчального матеріалу, до більш глибокого аналізу виучуваного твору, до роздумів і висловлювання власних думок щодо порушених проблем.

Отже, виконуючи пізнавальні завдання за рівнем складності (інформаційні та пошукові) у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, учні набували аналітичних та пошукових умінь. Використання пізнавальних завдань різної складності дозволяло вчителю керувати пізнавальною діяльністю учнів на всіх її етапах. На початковому етапі, коли учень осмислював мету і значення роботи, а також на корекційному, коли необхідно здійснити контроль та оцінку дій. При цьому важливим було забезпечити відповідність складності завдань сформованим в учнів умінням та навичкам розв'язувати їх, визначати новизну інформації, яка викликає інтерес до неї.

Друга група пізнавальних завдань, які використовувались у дослідженні, характеризувалася *різними прийомами розумової діяльності*:

аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, абстрагування тощо. До таких завдань належали: завдання на порівняння, аналогію, структурування навчального матеріалу, на передбачення, на визначення власного ставлення до навчального матеріалу.

Так, розв'язання *завдань на порівняння* в дослідженні розглядалося як спосіб розумової діяльності, спрямованої на збагачення інтелектуально-емоційних ресурсів особистості, вироблення індивідуального стилю мислення. Ці завдання вимагали від учнів визначати конкретний об'єкт; виділяти критерії, подібне й відмінне між об'єктами, які порівнювалися; встановлювати послідовність дій; доводити схожість або відмінність фактів; цілеспрямованість, логічну послідовність подій, робити підсумкові узагальнення та висновки тощо. Спрямованість цієї діяльності залежала від особливостей навчального матеріалу, вікових, індивідуальних можливостей учнів та кінцевої мети аналізу. Організуючи експериментальну роботу, ми виходили з того, що самостійна навчально-пошукова діяльність – це система операцій, виконуючи які, учні оволодівають знаннями та навчально-пошуковими вміннями. Наприклад, для характеристики образів поета та Бертольдо (за поемою Лесі Українки “Давня казка”, 8 клас), школярам необхідно було спочатку самостійно виділити показники (поведінка персонажів, їх ставлення до простих людей, особливості спілкування героїв), за якими відбуватиметься порівняння. Після цього восьмикласники самостійно працювали над завданням і тільки потім формулювали висновок (Поет – стійкий, сміливий, мужній, безкорисливий, відданий народові; Бертольдо – високомірний, лицемірний, егоїстичний, невдячний, використовує людей, прагне лише до особистого збагачення). Тобто, процес порівняння включав декілька операцій, котрі виконувалися в певній послідовності: *виділення показника, порівняння, висновок*.

Учням 7 класу пропонували порівняти повість М. Стельмаха “Гуси-лебеді летять” та кіноповість О. Довженка “Зачарована Десна” (програмовий матеріал 6 класу). Під час порівняння школярі визначали спільне та відмінне

в цих автобіографічних творах. Роботу було розпочато на уроці, де під керівництвом учителя семикласники визначали спільне, а вдома вони самостійно досліджували відмінне у порівнюваних творах. Результати роботи школярі заносили до табл. 2.12.

Таблиця 2.12.

Порівняльна таблиця автобіографічних творів “Зачарована Десна”

О. Довженко та “Гуси-лебеді летять” М. Стельмаха

М.Стельмах “Гуси-лебеді летять”		О.Довженко “Зачарована Десна”	
відмінне	спільне	відмінне	спільне
<i>Жанр.</i> Автобіографічна повість	<i>Тема:</i> спогади про дитинство; відтворення картин дитячого світосприймання.	<i>Жанр.</i> Автобіографічна кіноповість	
<i>Описана місцевість.</i> Вінниччина	<i>Головна думка:</i> утвердження життєвого оптимізму, “гімн людині”, поетизація праці	<i>Описана місцевість.</i> Чернігівщина, р. Десна	
<i>Головний герой. Його родина.</i> Михайлик, батько, мати, дід Дем’ян, бабуся.	Образи дітей: подано в системі образів рідних, мешканців села; психологізм зображення через внутрішні монологи.	<i>Головний герой. Його родина.</i> Сашко, його батько – Петро Семенович, баба Маруся, дід, прадід Тарас; дядько Самійло (Косар)	
<i>Друзі, знайомі.</i> Люба, Мар’яна, дядько Микола, вчителька	Образ минулого: пов’язаний з образами старих людей, носіїв сімейної, родової, суспільної пам’яті.	<i>Друзі, знайомі.</i> Коло родичів	
<i>Захоплення</i> спостерігати за природою; читати книжки;	Узагальнений образ-символ дитинства: “зачарована Десна”, гуси-лебеді.	<i>Захоплення</i> Царство природи,	

На уроках історії учні порівнювали різні історичні явища: становище віруючих у Галичині, Буковині, Закарпатті; традиційне і нове в повсякденному житті українців у другій половині XIX ст.; шляхи розвитку

сільського господарства на Півночі та на Півдні Сполучених штатів; зображення короля Віктора Еммануїла II з попередніми портретами європейських монархів; у чому ви вбачаєте суттєву відмінність тощо. У результаті виконання завдань на порівняння історичних фактів учні отримували нові знання, необхідні їм для розуміння сутності певного історичного процесу та історичних закономірностей. Принципово важливим є те, що виконання завдань на порівняння давало можливість учням не тільки вміння оперувати історичними фактами, але й у них вироблялося вміння ґрунтовно узагальнювати, що є важливим для формування пізнавальної самостійності. Ми спостерігали, що дуже складні завдання окремими учнями можуть бути невиконані через причину їх неповного розуміння або значної складності. У таких випадках школярі втрачали інтерес до вивчення теми тільки тому, що навчальний матеріал недостатньо був зрозумілий їм. Це зобов'язувало вчителя надавати детальну інструкцію або ретельне пояснення до виконання відповідного завдання.

Вчасно надана допомога забезпечувала результат виконання таких завдань. У школярів підвищувався інтерес до навчання, прагнення до здійснення самостійної навчально-пошукової діяльності, до виявлення наполегливості, узагальнення набутих знань, уміння критично їх оцінити.

Для того, щоб організувати пізнавальну діяльність учнів, яка веде до самостійних пошуків та відкриттів, використовували *завдання на аналогію і схожість подій*. Ці пізнавальні завдання близькі до завдань на порівняння. Але вони являють собою судження про властивості одного предмета на основі його подібності до іншого [188, с. 126]. Науковці аналогію розглядають як найважливіший засіб розвитку мислення учнів, збагачення їх новими знаннями.

Завдання на самостійне здобуття нової інформації пов'язувалися з позитивними емоційними переживаннями учнів, завдяки цьому вони отримували відповідний імпульс для подальшого опанування знаннями, що сприяло розвитку умінь та навичок пізнавальних дій. Тому при виборі типу

завдання враховувався сформований рівень розумової діяльності учнів, їх навчальний досвід, зв'язок з власними почуттями та життям сучасного суспільства.

Наприклад, учням 8 класу під час вивчення повісті М. Коцюбинського “Дорогою ціною” було запропоновано виконати таке завдання на асоціативну аналогію: дослідити опис пожежі в різних художніх творах. Одна група учнів досліджувала опис пожежі плавнів у згаданій повісті, а друга група – опис пожежі села під час монголо-татарської навали за повістю І.Франка “Захар Беркут”. Щоб восьмикласникам було легше виконати це завдання, їм запропонували алгоритм проведення аналізу художніх описів: уважно прочитайте текст → перекажіть його → випишіть художні засоби мови, використані письменником для створення художнього опису → виділіть ключові слова, які використовував письменник, описуючи пожежу → визначте стильові особливості уривку.

Кожна група учнів, проаналізувавши опис пожежі, озвучувала результати дослідження. Потім під керівництвом учителя робили висновок про те, що письменники по-різному підходять до створення опису пожежі, але в обох творах цей опис дає можливість краще зрозуміти психологічний стан героїв і допомагає осмислити їх поведінку.

На уроках історії учням пропонувалося виконати такі завдання на аналогію: схарактеризуйте нові явища в політичному й соціальному житті країн Заходу в ХІХ ст.; Як змінювалося життя людини в умовах індустріального суспільства? Які риси характеризують розвиток країн Сходу в другому періоді Нової історії?; Складіть порівняльну таблицю “Особливості розвитку Великої Британії та Франції в 50-60-х рр. ХІХ ст.”; Чому наприкінці ХІХ ст. Велика Британія почала втрачати провідні позиції у світовій економіці? та ін. (всесвітня історія, 9 клас). Або “Порівняйте особливості життя різних регіонів України: Лівобережна Гетьманщина, Слобожанщина, Запорозька Січ. Доберіть факти з історії, які свідчили б про

підтримку українською православною церквою визвольного руху українців” тощо (історія України, 8 кл.).

Пропонуючи учням подібні завдання, ми очікували, що у зв’язку з розвитком у них умінь здійснювати самостійну навчально-пошукову діяльність і підвищенням їхньої успішності з вивчення гуманітарних дисциплін зміст таких завдань можна поступово ускладнювати.

З метою підвищення мотивації учнів використовувалися *завдання на передбачення*. Наприклад, на початку вивчення повісті М. Коцюбинського “Дорогою ціною”, учитель пропонував учням 8 класу відповіді на запитання:

- Як ви думаєте, про що цей твір?

Школярі, аналізуючи лексичне значення слів, які складають заголовок повісті, висловлювали свої думки. Після цього їм пропонувалося прочитати окремі фрагменти твору. Важливим при цьому було розвивати в учнів особисте читацьке сприйняття. Ознайомившись зі змістом твору, учні відповідали на такі запитання: “Чи змінилися ваші думки про зміст твору? Що трапиться далі? Чому ви так думаєте?” Відповідаючи на них, восьмикласники аргументували свою думку, уже спираючись на інформацію, отриману з прочитаних уривків твору. Така організація навчання учнів спрямована на виконання ними низки розумових дій: аналізу, синтезу, образного та асоціативного мислення, що і забезпечувало поступове формування їхньої пізнавальної самостійності, перш за все, її емоційно-мотиваційного та змістовно-когнітивного компонентів.

У процесі сприйняття навчального матеріалу було важливим активізувати емоційну сферу учнів, мотивувати їх до активної пізнавальної роботи. Для цього школярам майже на кожному уроці пропонувалося виконувати *завдання, що спонукали висловлювати власні враження від прочитаного*. Як наслідок, мисленнєва діяльність на етапі першого читання спрямовувалася на відтворення образів та забезпечувала емоційне сприйняття навчального матеріалу. Наприклад, учням 7 класу після першого

прочитання оповідання Б. Лепкого “Цвіт щастя” учням пропонували такі запитання:

- Що в цьому творі вас вразило найбільше? Чому?
- Що ви запам’ятали найкраще? Чому?
- Коли виник ваш особистий інтерес до твору, з чим це пов’язано?
- Яким ви уявляєте хлопчика?

Така робота вимагала від учнів осмислення своєї емоційної реакції на твір, а також спонукала зосередитися на тих думках, які виникли під час першого читання. На нашу думку, таку роботу краще було проводити в парах або малих групах, це надавало учням, особливо семикласникам, упевненості та відкривало більш широкі можливості для спільної діяльності, стимулювало їх навчально-пошукові дії до особистої участі в процесі обговорення та забезпечувало формування пізнавальної самостійності.

Серед завдань були такі, що спонукали учнів до визначення власного ставлення до літературних героїв, уміння оцінити їх поведінку в певній ситуації. Приклади завдань, які використовувалися на уроках української та зарубіжної літератури:

- Яким ви уявляєте Василька під час спілкування з Сулеймановим сином Мустафою? (за повістю А. Чайковського “За сестрою”, 7 клас);
- Яке враження у вас виникло під час читання епізоду зустрічі Тараса Бульби із синами (за повістю “Тарас Бульба” М. Гоголя, 7 клас);
- Що б ви намалювали на картині “Зустріч поета з Бертольдо” (“Давня казка” Лесі Українки, 7 клас);
- Які фарби ви б використали, щоб намалювати щит Ахілла (Гомер “Одіссея”, 8 клас);
- Яке враження виникло у вас під час читання про зустріч Г. Многогрішного з Медведином? (за романом І. Багряного “Тигролови”, 9 клас);
- Яким ви собі уявляєте Г. Гейне – людину і митця (Г. Гейне, 9 клас).

На уроках історії учням пропонувалося висловити власні судження, наприклад, про таке:

- Яким ви собі уявляєте Наполеона (як людину, воїна, імператора);
- “За додатковою літературою підготуйте повідомлення про роль Наполеона в історії Франції та Європи”;
- “Наскільки реальними, на вашу думку, були цілі засновників Священного союзу?” (всесвітня історія, 9 кл.).

Такі та подібні завдання допомагали учням зрозуміти певні події, які відбувалися в історії та відображені в художній літературі, а також дозволяли висловлювати власне емоційне ставлення до прочитаного, самостійно робити відповідні висновки.

Емоційність як один із дидактичних принципів на уроках предметів гуманітарного циклу визначається їх специфікою. Тому на кожному уроці було важливим формувати в учнів позитивне емоційне ставлення до вивчення цих предметів, розвивати у них пізнавальний інтерес, мотивували на самостійну пізнавальну діяльність. Для цього ми створювали ситуації, за яких в учнів виникали асоціативні зв'язки, що були необхідною умовою для сприймання історії та літератури як засобу забезпечення розвитку емоційно-мотиваційного компонента пізнавальної самостійності. Так, після ознайомлення з твором учитель запитував у дітей:

- Що ти згадував, читаючи повість М. Стельмаха “Гуси-лебеді летять”?
- Які думки виникли в тебе під час читання повісті “Білий кінь Шептало” В. Дрозда?
- Про що хотілося б поговорити з письменником після прочитання його поеми “Енеїда”?
- Що б ти хотів запитати у Б. Хмельницького про події 1648-1649 років?

Подібні запитання давали можливість учням глибше осмислювати художні образи й ситуації та пов'язувати їх із власною асоціативною пам'яттю, що сприяло перетворенню знань у переконання.

Важливе значення у створенні позитивного настрою учнів мала оцінка їх роботи вчителем. Оцінюючи роботу школярів, ми підкреслювали їх самостійні пошуки, самостійні висновки, прояви ініціативи. Важливим для нас було зробити так, щоб знання з історії та літератури поєднувалися із суб'єктивним досвідом учнів. Тому другий аспект цієї роботи полягав у тому, щоб учні мали можливість зрозуміти залежність між суспільним життям українського народу в різні часи його історії та відображенням цього життя у художніх творах. Суттєвим було домогтися, щоб школярі не тільки добре розуміли дії та поведінку героїв, але й були здатні екстраполювати почуття героїв на себе. А це багато у чому залежить від того, яким чином учень здобуває знання та використовує їх.

Використання пізнавальних завдань різних типів та їх систематичне запровадження в навчальний процес сприяли розвитку наполегливості, яку ми розглядали як один із внутрішніх чинників пізнавальної самостійності. Завдяки спостереженню за роботою учнів над розв'язанням пізнавальних завдань було видно, що запропоновані завдання забезпечують потяг школярів до самостійної навчально-пошукової діяльності. У такому випадку вони діяли як самостійні, ініціативні, творчі суб'єкти навчальної діяльності.

Аналіз діяльності учнів та їх досягнень в процесі вивчення гуманітарних дисциплін дали підстави для висновку, що розв'язання пізнавальних завдань різних типів за умови відповідності можливостям учнів дозволяло їм вчасно виконувати їх, отримувати задоволення від самостійної навчальної роботи, здійснювали контрольні та оцінні дії.

Важливим дидактичним прийомом формування пізнавальної самостійності були завдання на *структурування навчального матеріалу*: складання плану окремих розділів твору, плану-характеристики образів тощо. Досить часто це було частиною домашнього завдання. При цьому план

розглядався нами як організуючий фактор, який дозволяв “спроєктувати” діяльність: виступити на уроці, написати твір, виконати вдома письмову характеристику історичної особи чи головного персонажа художнього твору (наприклад, план характеристики Пузиря за твором І. Карпенка-Карого “Хазяїн”, 8 клас), чи порівняльної характеристики персонажів одного твору (наприклад, Захар Беркут і Тугар Вовк за повістю І. Франка “Захар Беркут”, 7 клас), або провести паралель між персонажами з різних творів. Наприклад, порівняти образи “сердешної” Оксани, героїні повісті “Сердешна Оксана” Г. Квітки-Основ’яненка і Катерини з однойменної поеми Т. Шевченка; порівняти образ І. Гонти за поемою “Гайдамаки” Т. Шевченка і Тараса Бульби за однойменною повістю М. Гоголя (9 клас). Пропонувалися і такі завдання: порівняти погляди найвідоміших революціонерів-народників двох напрямів щодо організації народу на революцію: П. Лаврова та М. Бакуніна; порівняти та назвати принципову відмінність засобів, які використовували для національної справи старшини-дворяни й інтелігенти; порівняти ставлення представників російської та української культур до творчості польського письменника А. Міцкевича тощо.

Під час підготовки до уроку вчителем створювалися ситуації взаємодії суб’єктів навчального процесу за допомогою різних засобів відповідно до змісту й мети заняття. Наприклад, вивчаючи поему Т. Шевченка “Катерина”, роботу над текстом твору здійснювали таким чином. Учні об’єдналися в групи. Кожна група повинна була опрацювати певну частину поеми та визначити головну думку прочитаного, учні також повинні були дати назву прочитаному уривку і потім використати цей матеріал під час колективного складання схеми сюжету поеми, яку розмістили на дошці. Ця схема відображена на рис. 2.5.



Рис. 2.5. Схема сюжету поеми Т. Шевченка "Катерина"

Така робота сприяла розвитку в учнів уміння складати логічні схеми спираючись на які, вони характеризували образ Катерини., розкривали причиново-наслідкові зв'язки, закономірності подій і явищ. У процесі роботи на уроці реалізувалися конкретні навчальні, виховні, розвивальні функції, спрямовані на формування кожного компонента пізнавальної самостійності в процесі навчання.

Отже, виконання учнями завдань, різних за рівнем складності та відповідно до прийомів розумової діяльності, сприяло розвитку їхньої впевненості у власних силах, стимулювало бажання працювати та свідомо досягати результатів, впливало на рівень пізнавальної самостійності.

Ефективність навчального процесу, як довели дані дослідження, досягається поєднанням активних та інтерактивних методів, що розглядалося

як важлива умова формування пізнавальної самостійності. Під час визначення шляхів створення цієї умови, ми враховували, що зовнішнім чинником формування пізнавальної самостійності є навчально-пошукова діяльність, яка не обмежується традиційним засвоєнням знань, умінь і навичок, а синтезує індивідуальні властивості та особистісні якості кожного учня, дає йому можливість самостійно засвоювати навчальний матеріал, досягати оптимальними способами визначені цілі.

Коли потрібно було учням засвоїти і осмислити інформацію, а також сформувати вміння використовувати ці знання в самостійній пізнавальній діяльності, використовувалися активні методи навчання: читання навчального матеріалу (історичні документи, параграф підручника, художній твір тощо), розповідь вчителя, пояснення, відповіді на запитання, переказ тощо. Коли за мету ставилося перетворення цієї інформації у власні переконання, учнів залучали до спільної чи індивідуальної навчально-пошукової діяльності, до взаємонавчання. Для цього використовували інтерактивні методи, серед них були такі: дискусія, диспут, “мозковий штурм”, метод “Прес”, мікрофон, вільне письмо, кубування, імітаційні ігри тощо. Саме інтерактивні методи дозволяли організувати навчальний процес так, щоб здобуті знання поєднувалися з суб’єктивним досвідом учнів, ставали їх власними переконаннями. Використання інтерактивних методів навчання під час вивчення предметів гуманітарного циклу давало можливість учням осмислювати особливості навчального матеріалу, проникатися почуттями літературних героїв, історичних осіб, розуміти причиново-наслідкові зв’язки, враховувати свій досвід, аналізувати, виходячи із власних мотивів і потреб. Саме це призводило до формування готовності здійснювати самостійну навчально-пошукову діяльність та розуміти відображені явища, процеси, осмислювати причиново-наслідкові зв’язки тощо.

Використання таких методів навчання було природним щонайменше з двох причин. По-перше, під час традиційного навчання учні мають можливість формувати фактичні (теоретичні та спеціальні) знання та деякі

практичні уміння, але воно не завжди забезпечує сприйняття інформації на емоційному рівні. Як свідчать наші спостереження, зміни в переконаннях і розуміння змісту навчального матеріалу, здобутого на уроках історії та літератури, частіше приходять лише з реальним досвідом, якого можна досягти тоді, коли учень екстраполює події, які він сприймає, на себе. По-друге, використання інтерактивних методів дозволяє організувати міжособистісне спілкування і комунікації з учителем і однолітками близькі до реальних. Тому особливого значення ми надавали поєднанню активних та інтерактивних методів з використанням комп'ютерних технологій.

Одним із інтерактивних методів, який використовувався в експериментальній роботі, була дискусія. Метою проведення дискусій було виявлення істини через зіставлення різних поглядів щодо порушеної проблеми. Під час такого обговорення виявлялися різні позиції, а емоційно-інтелектуальний поштовх пробуджував бажання активно працювати. Ефективність засвоєння матеріалу учнями у процесі навчальної діяльності найвища саме під час дискусії. Прагнення брати участь у дискусіях є характерним для учнів підліткового віку.

Участь у дискусії, як засвідчують наші спостереження, активізує мислення, дає можливість усвідомити нову інформацію, визначити власну позицію. Крім того, під час дискусії школярі набували уміння, необхідні їм у власному житті, а саме: “уміння будувати свою поведінку з урахуванням позицій інших людей, толерантно ставитися до іншої точки зору, уміти слухати та аргументувати власні судження”[92].

Дискусійна проблема досить часто виникає в процесі аналізу історичних подій, змісту художнього твору. Наприклад, у 8 класі під час вивчення повісті М. Коцюбинського „Дорогою ціною” в процесі характеристики головних героїв учні залучалися до розв’язання проблеми утвердження щастя людини:

“Що таке щастя, доля в житті людини? Як це розуміли Остап та Соломія?” Для того, щоб робота над текстом мала цілеспрямований характер

і спонукала школярів до самостійної навчально-пошукової діяльності, їм пропонувалися додаткові запитання, які підводили восьмикласників до логічних, обґрунтованих тверджень.

- До чого прагнули Остап та Соломія?

- Які методи боротьби за своє щастя обрали головні герої повісті?

- Що керувало їх вчинками?

- Чи досягли вони поставленої мети?

- Виберіть і перекажіть епізод, у якому Остап і Соломія були щасливими?

- Як розуміли щастя Остап та Соломія?

- А яким, на вашу думку, має бути справжнє щастя?

- Чи повинна людина змагатися зі своєю долею, щоб бути щасливою?

У процесі підготовки до дискусії, з метою її ефективного проведення учні мали можливість ознайомитися з темою та додатковими питаннями до неї й продумати відповіді на кожне з них.

Важливим в цьому процесі було те, що майже всі учні на уроці брали активну участь у вирішенні проблеми. Для цього їм потрібно було виконати низку розумових вправ, спрямованих на систематизацію та узагальнення знань: аналіз прочитаного тексту, осмислення вчинків головних героїв, зіставлення долі Остапа та Соломії. Мотивувало восьмикласників до самостійної навчально-пошукової діяльності й те, що порушена проблема, яка вирішувалася, є універсальною і важливою для людей різних історичних часів і поколінь.

Під час такої роботи кожен учень глибше осмислював власну діяльність, перебудовував свої дії, свій досвід, свої мотиви і потреби. Саме це призводило до формування в нього готовності самостійно вивчати та розуміти певні художні твори, історичні події. Відтак, інтерактивні методи дозволяли організувати навчальний процес так, щоб здобуті знання поєднувались із суб'єктивним досвідом учнів, що давало їм можливість перетворювати отриману інформацію у власні переконання, дискутувати,

аргументувати свої позиції тощо. Використання в дослідженні цієї умови перш за все забезпечувало розв'язання завдань емоційно-мотиваційного компонента пізнавальної самостійності, а також створювало основу для формування її змістовно-когнітивного та процесуально-вольового компонентів.

Учні дискутували і на уроках історії. Сьогодні загальновідомим є те, що в історії залишається коло питань “правильних” відповідей на які не існує. І саме це ми використовували на уроках під час проведення дискусій. Наприклад, у 8 класі, під час вивчення нової історії ХІХ ст. проводилась дискусія про Наполеона Бонапарта “Хто він – геній чи злодій”. Учням напередодні заняття пропонували розгорнутий план його проведення. Під час підготовки вони вивчали літературу, яку рекомендував учитель, а також знаходили інформацію самостійно (варто відмітити, що учні зверталися до використання Інтернет-ресурсів). На уроці у процесі обговорення питань восьмикласники демонстрували знання про історичну епоху, уміння аргументувати і узагальнювати свої думки, які окремі школярі, з метою більшої переконливості, підкріплювали наочним матеріалом за допомогою створених ними слайдів. Дуже важливо, що у процесі підготовки до участі в дискусії в учнів складалося об'єктивне уявлення про сутність наукової суперечки про історичну особистість і вони визначалися у своєму ставленні до неї. Після проведення дискусії школярі писали есе, в якому вони висловлювали власні думки, що ставали їх переконаннями.

Упродовж усього дослідження ми використовували ігрові методи. У нашому дослідженні гра розглядалася як метод навчання, який за класифікацією Ю. Бабанського належить до методів стимулювання пізнавальної активності учнів. Більшість ігор, які використовувалися в дослідженні були імітаційного характеру. Такі ігри спиралися на вміння учнів переносити поведінку інших історичних осіб чи героїв художнього твору на себе та відтворювати її в уявній ситуації. Під час дослідження в структурі уроків імітаційна гра мала важливе місце. Дані експериментальної

роботи переконливо довели, що реалізація гри як інтерактивного методу є одним із тих унікальних засобів навчання, що допомагає учням зрозуміти особливості часу, у якому відбувалися певні історичні події. Імітаційні ігри як моделюючі вправи залучають учнів до віртуальних подій, акцентують увагу на умовах, за яких діють люди і виявляють себе у реальному житті, що допомагає зрозуміти особливості зображених подій (у художньому творі) чи певному історичному періоді. Навчальна імітаційна гра забезпечувала практичну спрямованість знань, а це в свою чергу допомагало учням виражати власні почуття, обговорювати відповідні питання і проблеми, розуміти почуття героїв художніх творів та історичних постатей. Саме використання цього методу забезпечувало вплив на розвиток у школярів самостійності в оцінці історичних подій та явищ, окремих історичних осіб, привертало увагу до художніх особливостей, які використовує письменник, збагачував літературознавчі та історичні знання, розвивав діалогічне та монологічне мовлення учнів тощо.

Самостійність гри не усувала педагогічного керівництва. Учитель, керуючи грою, виконував декілька функцій: організатора, який доводить тему, мету, знайомить учнів з правилами гри; консультанта, який надає поради з розподілу ролей; учасника, що надає необхідного темпу грі та експерта, що організовує обговорення результатів.

Як правило, використання імітаційної гри давало можливість усунути дистанцію між навчанням і реальними життєвими ситуаціями, змінювати настанови, контролювати почуття та емоції. Так, у 9 класі з метою актуалізації знань про життєвий і творчий шлях М. Гоголя проводилася імітаційна гра “Мікрофон”. Напередодні було створено ініціативну групу, яка готувала питання щодо життєвого та творчого шляху письменника і розробляла презентацію. На початку уроку вчитель мотивував діяльність учнів, пропонуючи їм увітати себе сучасниками письменника, які добре знають біографію Миколи Васильовича, його родину, основні періоди творчості, ставлення письменників того часу до літературної діяльності

М. Гоголя та ін. Гра починалася з того, що один представник творчої групи – інтерв'юер, використовуючи мультимедійні засоби ставив питання однокласникам (“сучасникам” М. Гоголя) і передавав “мікрофон” бажаному відповісти на нього. Якщо відповідь була неповною чи неточною і хтось із інших учнів хотів доповнити її, то “мікрофон” передавали йому. Потім учні знайомилися із відповіддю, яку підготувала ініціативна група. Серед запропонованих запитань були такі:

Де і коли народився письменник? Ким були його батьки? Як познайомилися батьки письменника? Хто зацікавив Миколу Васильовича незвичайними історіями? Чим Микола любив займатися в дитинстві? Чи ходив він до школи? Чи любив Микола солодке? Яка його найулюбленіша страва? Що стало причиною від'їзду Миколи Васильовича у Німеччину? Під якими псевдонімом друкував свої твори Микола Васильович Гоголь? Чим захоплювався М. Гоголь крім літературної творчості? Який із творів М. Гоголя вперше схвально зустріли критики й читачі? Хто із відомих російських письменників дав позитивну рецензію на цей твір? У який період свого життя М.Гоголь працював над поемою “Мертві душі”? Хто йому підказав сюжет цього твору? Що побажав М. Гоголь своїм нащадкам?

Використання комп'ютерних технологій на уроці, як засвідчили наші спостереження, значно активізувала роботу всіх учнів класу та дозволяла їй диференціювати. Навчання за допомогою комп'ютера доцільно використовувати з активними та інтерактивними методами навчання. За умови використання комп'ютерних технологій, учитель мов би передавав частину своїх функцій технічним засобам навчання. І зміна його ролі як єдиного джерела інформації призводила до виникнення суб'єкт-суб'єктної ситуації, у якій учитель частіше був консультантом і колегою учнів.

Після колективного обговорення біографії до учнів, які виконували роль “сучасників письменника”, ставилися такі питання:

- Чи задоволені ви бесідою?

- Які запитання викликали у вас труднощі? А які були для вас найцікавішими? Чому?

- Яка відповідь вам найбільше сподобалась? Чому?

Така діяльність сприяла формуванню в учнів самооцінки як одного з показників процесуально-вольового компонента пізнавальної самостійності. Варто зазначити, що учасники навчального процесу за ігровою моделлю перебували в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учнім надавалася максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежувалася лише визначеними правилами гри.

У дослідженні використовувались ігри та ігрові моделі в обмеженому вузькою темою (одного уроку) навчальному циклі. Як правило, використання імітаційної гри давало можливість усунути дистанцію між навчанням і реальними життєвими ситуаціями, змінювати настанови, контролювати почуття та емоції. Як свідчить наш досвід, в імітаційній грі поведінка і вчинки учнів є більш вільними і позитивними. Навчальні імітаційні ігри розвивали у школярів самостійність в оцінці історичних осіб, подій, окремих художніх творів, привертали увагу учнів до художніх засобів, які використовує письменник, збагачували знання з історії та літератури, розвивали діалогічне та монологічне мовлення учнів. Тобто вони впливали на особистість учня в цілому. Запровадження у навчальний процес імітаційних ігор насамперед забезпечувало прагнення учнів до досягнення результату пізнавальної діяльності. Звертаючись до методу імітаційної гри, ми враховували, що її можна використовувати в роботі як з учнями сьомого класу, так і з дев'ятикласниками.

Ігровий метод допомагав внести проблемність у пізнавальний процес. Використання гри у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу під час проведення формувального експерименту давало можливість учням набувати навички, необхідні їм в майбутньому житті: здатність мислити, робити висновки, приймати рішення, виробляти вміння орієнтуватися в різних умовах, захищати свої і поважати інтереси інших.

На уроках ми використовували фрагменти популярних ігрових програм “Поле чудес”, “Що? Де? Коли”, “Брейн-ринг” та ін. Спостереження за процесом навчання показало, що ефективними було розгадування історичних (літературних) кросвордів, проведення вікторин, пізнавальних марафонів тощо. Гра в навчальному процесі пробуджувала інтерес до навчання, підвищувала рівень навчальної праці, розвивала комунікативні навички. Використовуючи метод гри, ми бачили, що ігрова діяльність підлітків дозволяла їм ліквідувати прогалини в знаннях, вправлятися в уміння узагальнювати і систематизувати навчальний матеріал. Ігровий характер занять дозволяв проявити себе учням з різними індивідуальними можливостями. На таких уроках розвивалась активна пізнавальна діяльність школярів, атмосфера змагання сприяла формуванню пізнавальних інтересів, виявленню позитивних емоцій, прагненню до активної самостійної діяльності. Важливим був не тільки результат, але й процес підготовки до проведення гри, коли учні згуртовувалися, розподіляли ролі, обов’язки. При цьому вони проявляли самостійність, ініціативу та наполегливість.

З метою вдосконалення в учнів навичок самостійної навчально-пошукової діяльності, вдосконалення вміння співпрацювати у малих групах проводилась робота учнів у парах та групах, що давало їм взаємодіяти як “рівний рівному”. Під час об’єднання учнів у групи, враховувалися особисті симпатії школярів, а також рівні сформованості пізнавальних інтересів, набутих знань та пізнавальної самостійності. У випадках, коли робота здійснювалася у групах, кожна з них розміщувалася окремо, за одним столом, та виконувала завдання, відмінні від завдань інших груп. Основними видами роботи в групах на уроках української та зарубіжної літератури були такі: побудова схеми сюжету (окремого фрагменту) твору, алгоритму послідовності дій, зустрічі з письменником або персонажем, складання кросвордів, ребусів, інсценізація уривків з творів, вікторини тощо. Поділ учнів класу на групи залежав перш за все від мети, яку ставив учитель на початку уроку, а також від кількості учнів у класі, рівня сформованості в

них пізнавальної самостійності. Так, наприклад, на одному з уроків у 8 класі під час ознайомлення з повістю О. Назарука “Роксоляна”, аналізувався XI розділ твору “Перша подорож на прощу Роксоляни”. Для того, щоб дослідити позасюжетні елементи композиції та визначити їх роль у розкритті сюжету твору, учні було об’єднано у 3 групи. У процесі роботи вони вдосконалювали навички аналізу художнього твору та вміння переказувати фрагменти твору (стисло або близько до тексту), аналізувати його. Кожна група отримала завдання, що відповідало певному рівню розвитку пізнавальної самостійності та літературної підготовленості школярів. Окремі завдання отримали групи учнів з високим та низьким рівнями пізнавальної самостійності, а учні, які мали достатній та середній рівні, отримали одне завдання, хоча відповіді на нього відрізнялися за якістю.

Завдання 1. *Порівняйте опис гори Афон у повісті О. Назарука “Роксоляна” та поемі І. Франка “Іван Вишенський”.* Це завдання дев’ятикласники, які мали високий рівень пізнавальної самостійності, отримали напередодні проведення уроку. Вони виконували його індивідуально. А на уроці ці школярі об’єдналися в одну групу і разом обговорювали результати проведеної роботи вдома і виробляли спільне рішення. Це надавало учням можливість виявити самостійність під час навчально-пошукової діяльності, готовність висловлювати і захищати власні думки, узгоджувати свої дії із діями однокласників.

Завдання 2 (для учнів достатнього та середнього рівнів пізнавальної самостійності). *Знайдіть у аналізованому творі введені автором легенди, прочитайте їх та перекажіть близько до тексту. З’ясуйте, для чого автор вводить ці легенди до композиції художнього твору?* Цю роботу учні здійснювали на уроці поетапно: спочатку вони відшуковували легенди, потім читали і переказували їх один одному, після цього вони розмірковували над тим, для чого автор ввів ці легенди до композиції художнього твору. Крім того, такий вид роботи вимагав від учнів відповідальності перед однокласниками, оперативності у прийнятті рішень.

Завдання 3 (для учнів низького рівня пізнавальної самостійності). Прочитайте розмову Насті з ченцем та стисло перекажіть її.

Отже, в одній групі був основним метод порівняння, у другій – читання та визначення смислового значення легенд, у третій – читання та стислий переказ тексту. Такий підхід до навчання забезпечував врахування особливостей інтелектуального розвитку учнів, їх активне включення в процес пізнання на уроці. Під час самостійного виконання завдань було важливо мотивувати школярів на емоційне сприйняття художнього твору, навчити їх аналізувати окремі його фрагменти.

Групова робота, як правило, поєднувалася з колективною формою роботи. Саме поєднання інтерактивного й активного навчання забезпечувало високу ефективність уроку. Так, опрацювавши завдання у групах й доповівши про отримані результати, учні продовжували роботу над уривком “Перша подорож на прощу Роксоляни” шляхом колективного обговорення запропонованих питань. Практична цінність такого навчання зумовлювалася економією часу, можливістю опрацювати значну кількість запланованої інформації. Під час колективної діяльності завдання відповідно до мети були однакові для всіх учнів класу, але рівень їх виконання відповідав рівню знань кожного учня і сформованості в них пізнавальної самостійності. На цьому етапі уроку вчитель ставив за мету розкрити самотність характеру головної героїні, виявити мотиви поведінки Насті та збагнути її почуття. Для цього учні відповідали на такі запитання:

- З яким настроєм і думками Настя прийшла на святую гору?
- Які художні засоби допомагають розкрити її внутрішній стан?
- Виразно прочитайте (за ролями) розмову Насті зі старцем. Якою автор зображує Настю під час розмови зі старцем?
- Які риси характеру героїні виявилися в цьому епізоді?
- Які почуття у вас викликав епізод, коли Настя молилася перед іконою Іверської Матері Воротарниці? Чому?
- Як Сулейман поставився до молитви Насті? Як це його характеризує?

Така робота активізувала самотійну навчально-пошукову діяльність учнів, допомагала їм розібратися у власних думках і почуттях, які виникли під час читання твору. Відповідаючи на питання, учні акцентували увагу на емоційному стані Насті, на її щирості під час молитви. Вони пов'язували такий стан Насті із самоусвідомленням себе як особистості, яка здатна на крок, що змінить усе її життя. Виконання цих завдань спиралося на низку логічних вправ: аналіз, синтез, конкретизацію, порівняння, узагальнення, дії на активізацію мислення учнів у процесі аналізу образу-персонажа.

Робота в групах у разі необхідності мала ігровий характер. Наприклад, під час вивчення теми “Утворення США” (всесвітня історія 8 клас) для того, щоб перевірити домашнє завдання використовували роботу з сигнальними картками. Учні класу об'єдналися в чотири групи, кожна з них повинна була скласти по два ствердження на тему “Англійські колонії в Північній Америці” (Наприклад, “Ми стверджуємо, що в 1605 році в Північній Америці було засноване перше англійське поселення” (Так); або “Ми стверджуємо, що “бостонське чаювання” – це свято, яке влаштували мешканці Бостона на честь прийняття закону про гербовий збір” (Ні) тощо). Потім кожна група зачитувала своє ствердження, якщо учні були згодні з ним, то вони піднімали зелену картку, а якщо ні – то синю. Ствердження обговорювалися в групі.

Для роботи в групах (чи в парах) на уроках історії учням пропонувалося виконати завдання, які супроводжувалися демонстрацією слайдів. Зміст завдань на слайдах був, наприклад, таким: ознайомтеся з фрагментом документа (на слайді) і дайте відповідь на питання...; в тексті документа (на слайді) знайдіть “...” і порівняйте як це описано у вашому підручнику; розгляньте малюнок на слайді і опишіть його ...; продовжіть у своєму зошиті логічний ланцюжок роздумів... (логічний ланцюжок на слайді); створіть свій слайд із завданням з теми ... тощо.

Аналіз ситуацій і самотійних дій, рефлексія власних переживань, думок, досвіду свідчили про неоднозначне ставлення учнів до процесу самопізнання і самовдосконалення. Розвиток цих умінь учнів був гарантією

того, що ніхто, крім самої людини, не може так глибоко зазирнути в її власну душу. Тільки вона здатна перетворити своє “Я” на той ідеал, який складається у власній свідомості. Тому на уроках створювалися такі ситуації, у яких учень мав потребу в самопізнанні, у визначенні можливостей власного інтелекту та емоційної сфери. Наприклад, під час вивчення роману І. Багряного „Тигролови” учням пропонувалося відповісти на такі запитання:

- Як ви оцінюєте втечу Г. Многогрішного?

- Які фрази у тексті допомагають вам відтворити у своїй уяві цю подію?

- Що вам найбільше імпонує в характері Григорія?

- Які вольові якості ви хотіли б виховати в собі?

Суттєвим було домогтися, щоб школярі не тільки добре розуміли дії та поведінку героїв, але й були здатні екстраполювати почуття героїв на себе, що багато в чому залежить від того, як учень здобуває знання та використовує їх.

Для того, щоб визначити життєві цінності сім'ї Сірків, використовували метод “Прес” за допомогою якого дев'ятикласники вчилися лаконічно та аргументовано висловлювати свої думки. Їм відповідно до визначеного методу пропонувалася така загальна схема роботи:

1. Назвіть, що об'єднує всіх членів родини Сірків? (Наприклад, любов до своєї Батьківщини; любов до праці; глибока шана національних традицій тощо).

2. Поясніть, чому ви так думаєте. (Наприклад, вони жили в українській хаті, розмовляли українською мовою, носили українське вбрання; завдяки тяжкій праці родина Сірків досягла великих статків; інтер'єр оселі передає особливості національного світосприйняття: рушники, образи, посуд).

3. Наведіть приклади-аргументи з твору. (Наприклад, мати розповідь про те, як “хохли” з глини хати ліплять, доводячи відданість своєму народу; “...хліб сіяли, промишляли звірину, ходили з хурами в Маньчжурію і в Китай...”; “... рясно на покуті купчаться святі, прибрані

королівськими рушниками... Різьблений мисник. Піч помальовано квітами...”).

4. Узагальніть свою думку і підсумуйте сказане. (Наприклад: не дивлячись на те, що сім'я Сірків жила далеко від своєї Батьківщини, батьки виховували своїх дітей в любові до України і ніколи не цуралася свого національного походження; родина Сірків була працелюбна, старші вчили молодших працювати і освоювати різні ремесла; Сірки змогли зберегти національні традиції, що засвідчує їх любов до свого роду).

Така організація навчального процесу дозволяла кожному учню мати свою думку відносно прочитаного і вміння відстоювати її. Інтерактивні методи навчання давали можливість використовувати завдання, виконання яких спонукало учнів замислитись, пригадати факти й події з твору, зіставити їх зі знаннями з інших предметів, оцінити, зробити висновки, узагальнення тощо.

Результати навчальних досягнень учнів дозволили стверджувати, що застосування інтерактивних методів навчання позитивно впливає на формування їх пізнавальної самостійності у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу. Таке навчання розвиває мислення, увагу, уяву, допитливість, вміння знаходити закономірності, узагальнювати та систематизувати навчальний матеріал, виявляти наполегливість у подоланні труднощів, стимулює активність учнів, спонукає виявляти ініціативу.

З метою підвищення інтересу учнів до навчального матеріалу активно використовувалися Інтернет-ресурси, які дозволяли формувати вміння самостійно здобувати нову інформацію під час здійснення самостійної навчально-пошукової діяльності.

Наприклад, у процесі вивчення життєвого та творчого шляху О. Пушкіна (зарубіжна література, 9 клас) учні використовували Інтернет-ресурси. Зокрема, їм було запропоновано ознайомитися з пізнавальним матеріалом про письменника, який розміщений на веб-сторінці: Країни світу / Визначні особистості / Письменники та поети: О. Пушкін та порівняти

цю інформацію з навчальним матеріалом, що є у підручнику. Щоб спрямувати сприйняття нової інформації дев'ятикласникам пропонувалося обміркувати відповіді на такі питання:

- Які нові факти про життя та творчості О. Пушкіна ви дізналися з запропонованої статті? Складіть план свого виступу на уроці.

- За матеріалами сайту продумайте, які питання ви поставите однокласникам щодо біографії письменника?

- О. Пушкіна ще за життя називали генієм. Як ви думаєте, чому? Свою відповідь запишіть у формі есе.

Спілкування учнів з Інтернет-ресурсами дозволяло вчителю інтенсифікувати навчальний процес, спрямовувати діяльність учнів на самостійний пошук відповідної інформації, готовність презентувати її перед однокласниками. А використання комп'ютера дало можливість відкрити учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищити ефективність самостійної навчально-пошукової діяльності учнів, надати допомогу під час підготовки домашнього завдання.

Тобто, поєднання у навчальному процесі активних та інтерактивних методів з використанням комп'ютерних технологій є необхідною умовою для розвитку досліджуваної якості особистості. Самостійна робота учнів із комп'ютерними технологіями була важливим стимулом у навчанні і створювала передумови для застосування практичних та інтелектуальних умінь, бо знання, які учні здобувають у результаті самостійної діяльності, засвоюються значно краще, ніж ті, які подаються в готовому вигляді.

Поєднання активних та інтерактивних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій було досить перспективним для підвищення пізнавальної самостійності школярів. За такої умови учень був не об'єктом навчання, отримувачем інформації, а ставав активним суб'єктом навчання, він мав можливість самостійно здійснювати навчально-пошукову діяльність і конструювати необхідні для цього способи дій.

Наш досвід свідчить про те, що поєднання активних та інтерактивних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій сприяє реалізації принципу розвиваючого навчання, оскільки навчання за такої умови спрямоване на:

- посилення мотивації навчання, і як наслідок – підвищення інтересу до вивчення предметів гуманітарного циклу;
- підвищення якості навчання за допомогою більш повного використання додаткової інформації;
- підвищення ступеня наочності;
- формування вміння самостійно працювати з інформацією;
- підвищення самоконтролю та самокорекції; формуванню в учнів умінь рефлексії своєї діяльності. Він дозволяв їм наочно побачити результат своїх дій.

Однією з умов формування пізнавальної самостійності було встановлення міжпредметних зв'язків. Поєднання знань з різних дисциплін на одному уроці мотивувало учнів до навчання, розвивало пізнавальний інтерес, прагнення до самостійного виконання завдань, у процесі чого активізувалося мислення учнів, розвивалися спостережливість, увага, самостійність та ініціативність.

Наприклад, на підсумковому уроці з вивчення повісті “Захар Беркут” (7 клас) використовувався історичний матеріал (тема “Татаро-монгольська навала”). Учні, працюючи над завданням: “Чому, на вашу думку, І. Франко обрав саме цей історичний період для своєї повісті? Чи порушені проблеми актуальні нині?” – спиралися на знання, отримані і на уроках історії України і на уроках літератури, пов'язували перебіг подій у повісті з сьогоденням. Цим ми зацікавлювали школярів історією Української держави і створювали умови для кращого осмислення змісту літературного твору та узагальнення набутих знань.

Обізнаність школярів з історією Другої світової війни на території України була необхідною під час вивчення повісті Григорія Тютюнника

“Климко” (7 клас). Для обговорення пізнавальних запитань використовувався інтерактивний метод “Коло ідей”. Учні класу поділилися на групи, кожна з яких отримала завдання. Опрацювавши їх, один із членів групи давав відповідь, інші – уважно слухали і висловлювали свої заперечення чи доповнення. Обговорювані завдання були такими: “Що вам відомо про цей період в історії України?” (відповіді базувалися на знаннях з історії України); “Який епізод повісті вас найбільше вразив і чому? Перекажіть його” “У чому проявлялася доброта, турбота про ближніх, здатність співпереживання у складних умовах війни?” “У чому ви вбачаєте автобіографічність повісті?”

У процесі роботи з текстом художнього твору, щоб зрозуміти конфлікт, покладений в основу твору, прослідкувати його сюжетні лінії, учням рекомендувалося знайти історичні відомості про зображений час з додаткових джерел. Наприклад, під час вивчення у 7 класі оповідання А. Кащенко “За сестрою” деякі учні за рекомендаціями вчителя прочитали додаткову літературу (Д. Яворницького “Історія запорізьких козаків”) і підготували історичну довідку, у якій виділяли основні звичаї та риси характеру козаків (зовнішній вигляд, їхня військова тактика, ставлення до своїх побратимів, до ворогів та ін.). Під час аналізу повісті учні характеризували козаків і порівнювали їх зображення у науковій та художній літературі.

На уроках літератури використовувалися знання з історії. Так, учні 9 класу повторно зверталися до законодавчих актів, до статей і виступів видатних суспільних діячів. Ці матеріали були необхідні, щоб створити портрет епохи для повного сприйняття конкретного художнього твору, а також для розуміння позиції автора, його творчого задуму, уміння порівнювати художнє тлумачення у творі з реальними документами. Звернення до документів є особливо актуальним, тому що сьогодні формується новий підхід до повідомлення про минуле нашої країни, відкриваються і друкуються різні матеріали. Навчити учнів об’єктивно їх

розуміти дуже важливо і частіше це буває важко учням без допомоги з боку вчителя, без конкретної, копіткої роботи над цим матеріалом.

Використання міжпредметних зв'язків передбачало розв'язання та порівняння проблем, які порушувалися у художніх творах української та зарубіжної літератури. Наприклад, після вивчення української народної історичної пісні “За Сибіром сонце сходить” восьмикласникам ставилося запитання: “Пригадайте, кого з героїв зарубіжної літератури нагадує Кармалюк”. Учні назвали балади про Робін Гуда, які вони вивчали у 7 класі. Далі проводили роботу з порівняння фольклорних творів, метою якого було визначення ідейної близькості цих витворів усної народної творчості різних народів і визначення особливостей твору кожної літератури. Проведена робота передбачала поглиблення і розширення в учнів знань, набутих на уроках української та зарубіжної літератур, що сприяло розвитку художнього і логічного мислення восьмикласників. Так, учням було запропоновано такі запитання:

- Який соціально-політичний контекст творів? Що спільне ви помітили?

- Як на вашу думку, виникнення фольклорних творів такої тематики було випадковим чи закономірним?

Учні, відповідаючи на ці запитання, зазначали, що пісні про Кармалюка виникли в першій половині XIX ст., коли в Україні народ тяжко страждав від кріпосницького ладу. Балади ж про Робін Гуда виникли в сувору добу XI ст. в Англії, коли розпочалася боротьба між корінним населенням та англосаксами і норманськими завойовниками. У боротьбі за свою волю в Україні та Англії найбільше потерпали прості люди, яких жорстоко експлуатували і принижували. Отже, виникнення фольклорних творів про Кармалюка та Робін Гуда було пов'язано з їх боротьбою за права і волю свого народу, а, отже, і виникнення їх є закономірним, оскільки у народній творчості відбивалися історичні події, важливі в житті і для життя народу. У фольклорних творах народ прославляв своїх героїв.

- Який композиційний художній прийом є спільним для цих двох творів? Чому народ звернувся саме до такого способу зображення персонажа?

Що спільного і чим відрізняються життєві долі цих героїв? Схарактеризуйте кожного героя і визначте їх спільні і відмінні риси. Результати досліджень учні заносили в табл. 2.13.

Таблиця 2.13

Порівняльна характеристика Кармалюка та Робін Гуда

Кармалюк	Робін Гуд
Відмінне	
Має реального історичного прототипа (Устима Кармалюка), який жив у XIX ст.	Встановлено декілька історичних особистостей, які могли бути прототипами Робін Гуда. Жив у XI ст.
Ніколи не служив панам, був простим селянином.	Служив королю і розчарувався в цій службі.
Мав сім'ю: матір, дружину, дітей.	Втратив свою кохану Маріан.
Його підстерegli і підступно вбили із засідки.	Помер через кровопускання, що зробила підступна черниця.
спільне	
Захищали сиріт, бідняків і жінок, були патріотами, щирими і відданими друзями, мали трагічні життєві долі.	

Важливими компонентами навчальної діяльності були орієнтовні дії (прочитання твору, робота зі словниками, додатковою літературою). У навчальному процесі вони розглядалися як підготовчі складові, на які спирається учень, виконуючи розумові дії. Наприклад, вивчаючи “Енеїду” І. Котляревського, учням за їх бажанням було запропоновано завдання, що відповідали здібностям та інтересам школярів. Одна група дев'ятикласників (2–3 учні) підготувала повідомлення про композиційні особливості та ідейне

спрямування поеми Вергілія “Енеїда”. Інша група учнів на основі порівняння двох творів доводила, у чому полягає оригінальність поеми Івана Котляревського. Потім школярі колективно, спираючись на отримані знання, шукали відповідь на проблемне питання: “Чому “Енеїда” в переробці І. Котляревського, на відміну від інших травестій, збереглася до нашого часу?” Розв’язання подібних завдань було необхідною складовою самостійної навчально-пошукової діяльності учнів, це спонукало їх до глибокого аналізу художнього твору та критичної літератури, а також до узагальнення отриманих знань та аргументації власної думки. Допомога вчителя у цьому процесі розглядалася нами як керівництво пізнавальною діяльністю школярів (у кожному конкретному випадку вона була різною: підказка, підтримка, спрямування думок тощо), як необхідний елемент управління формуванням їх пізнавальної самостійності.

Важливе значення для формування вміння висловлювати власні думки мали завдання, які учні виконували вдома у звичній обстановці, у відповідному їм темпі, опрацьовували навчальний матеріал і при цьому додавали інформацію з інших предметів (історії, географії, образотворчого мистецтва), сприймали його в комплексі. Такі завдання мали проблемний характер, наприклад: “Г. Многогрішний – сильний тип української людини” (за романом І. Багряного “Тигролови”, 9 клас); “Без волі немає долі” (за повістю М. Коцюбинського “Дорогою ціною”, 8 клас; “Якою була доля “Руської трійці” та альманаху “Русалка Дністрова”? Яку роль відіграла “Руська трійця” у відродженні української культури” тощо. Такий метод ми часто використовували для домашнього завдання. Учні мали змогу готувати свої повідомлення вдома Під час такої роботи школярі складали “словник ключових слів” як своєрідний тематичний стрижень, навколо якого групуються, систематизуються їхні думки. Такі дії створювали в учнів готовність до самостійного усного повідомлення, бажання працювати з додатковими джерелами, а це забезпечувало формування пізнавальної самостійності.

Проаналізувавши викладене вище, можемо прослідкувати, що створені в дослідженні педагогічні умови значною мірою сприяють формуванню адекватного емоційного сприйняття літературної та історичної інформації підлітками, розвитку їх когнітивної сфери та вольових якостей. Взаємодію у навчальному процесі педагогічних умов та компонентів пізнавальної самостійності представлено у табл. 2.14.

Таблиця 2.14

**Взаємодія педагогічних умов та компонентів
пізнавальної самостійності**

Компоненти пізнавальної самостійності	Педагогічні умови	Організація самостійної навчально-пошукової діяльності	Розв'язання пізнавальних завдань різних типів	Посидання активних, інтерактивних методів	Встановлення між предметних зв'язків
	Показники пізнавальної самостійності				
Емоційно-мотиваційний	Пізнавальний інтерес	+	+	+	+
	Емоційне сприйняття	+	+	+	+
	Бажання виконувати пізнавальні дії	+	+	+	+
Змістовно-когнітивний	Свідомі знання	+	+	+	+
	Уміння аналізувати	+	+	+	+
	Уміння порівнювати	+	+	+	+
Процесуально-вольовий	Наполегливість у подоланні труднощів	+	+	+	+
	Уміння здійснювати об'єктивну самооцінку	+	+	+	+
	Уміння здійснювати контрольню-корекційні дії	+	+	+	+

Підвищення рівнів пізнавальної самостійності здійснювалося у процесі викладання предметів гуманітарного циклу: українська та зарубіжна література, історія України та всесвітня історія. Під впливом створених у дослідженні педагогічних умов (організація самостійної навчально-пошукової діяльності, розв'язання пізнавальних завдань різних типів, посидання активних та інтерактивних методів навчання з використанням комп'ютерних технологій, встановлення міжпредметних зв'язків) підвищувався рівень

кожного компонента пізнавальної самостійності, що свідчило про зміни, які відбулися в характеристиці показників цієї якості особистості.

Процес вивчення учнями 7–9 класів предметів гуманітарного циклу розглядався нами як динамічна взаємодія вчитель – навчальна інформація – учень, під час якої здійснювалося стимулювання й організація їхньої самостійної пізнавальної діяльності та забезпечення достатнього рівня пізнавальної самостійності.

Вплив педагогічних умов на формування пізнавальної самостійності учнів схематично представлено на рисунку 2.6.

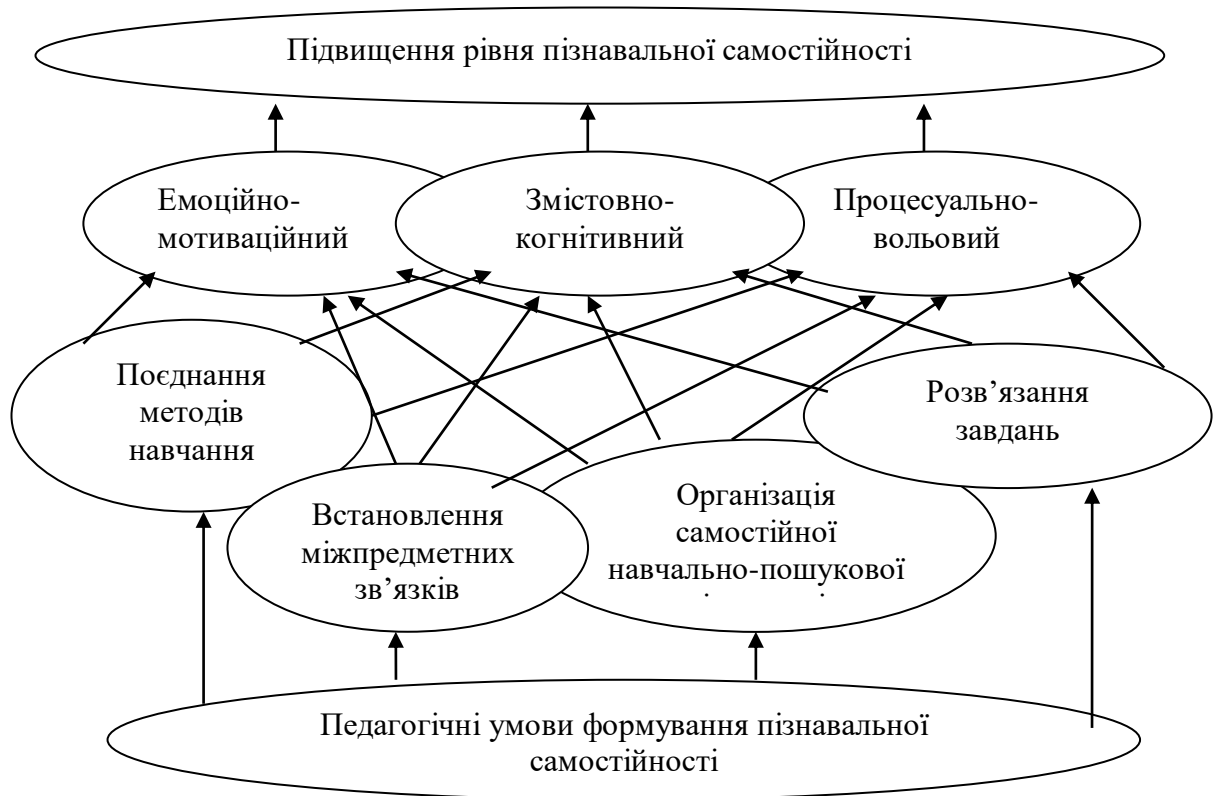


Рис. 2.6. Вплив педагогічних умов на рівень пізнавальної самостійності

Як видно з рисунка, підвищення рівня пізнавальної самостійності забезпечувалося завдяки створенню оптимальних педагогічних умов та використанню визначених методів вивчення предметів гуманітарного циклу.

Кожна умова забезпечувала вплив на всі виділені компоненти пізнавальної самостійності. У навчальному процесі цей вплив відбувався як цілісна система, у якій всі елементи були взаємопов'язані.

Отже, постійне спостереження та педагогічний аналіз результатів засвоєння учнями навчального матеріалу з історії та літератури, формування в них пізнавальної самостійності дозволяють зробити висновок про ефективність і доцільність впровадження розробленої моделі формування пізнавальної самостійності, елементами якої були: мета, завдання, зміст, педагогічні умови та результат.

2. 4. Ефективність моделі формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу

З метою перевірки ефективності педагогічних умов, які забезпечували в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу формування в учнів 7–9 класів пізнавальної самостійності, було проведено контрольні зрізи та порівняльний аналіз отриманих даних. Цей етап експерименту проводився наприкінці 2010–2011 навчального року. Основними завданнями даного етапу дослідження були:

1. Вивчити рівень пізнавальної самостійності учнів контрольних та експериментальних класів після проведення формувального експерименту, порівняти отримані дані між собою, крім того, із даними констатувального експерименту та виявити відповідну динаміку.

2. Довести ефективність визначених педагогічних умов, які забезпечували підвищення рівня пізнавальної самостійності та зробити висновки щодо необхідності їх практичного запровадження в сучасній базовій школі.

Методика контрольного експерименту була подібна до методики констатувального експерименту. Вивчення змін проводилося відповідно до структурних компонентів пізнавальної самостійності учнів. Так, з метою

вивчення змін, які відбулися у сформованості емоційно-мотиваційного компонента пізнавальної самостійності завдяки створенню педагогічних умов, школярам було запропоновано виконати три завдання. Отримані експериментальні дані, засвідчили позитивні зміни, які характеризують пізнавальні інтереси, емоційне сприйняття навчального матеріалу на уроках історії та літератури, спрямованість учнів на виконання самостійних дій відповідно до завдань. Середній показник сформованості емоційно-мотиваційного компонента пізнавальної самостійності відображено в табл. 2.15.

Таблиця 2.15

**Середній показник сформованості
емоційно-мотиваційного компонента (у балах)**

Показники Класи	Експериментальні класи			Контрольні класи		
	Кількість учнів	до експерименту	після експерименту	Кількість учнів	до експерименту	після експерименту
7	114	5,3	6,9	128	5,4	5,5
8	112	4,9	6,7	127	5,0	5,4
9	115	5,5	7,3	128	5,6	5,9

Дані таблиці свідчать, що середня арифметична кількість балів на одного учня експериментальних і контрольних класів до і після проведення формувального експерименту значно відрізняються на користь сформованості цієї якості особистості в учнів експериментальних класів.

Так, в експериментальних класах на основі створення в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу оптимальних педагогічних умов цей показник став вищим, ніж був до проведення експерименту. У 7 експериментальних класах він становив 6,9 балів, у 8 – 6,7 балів, у 9 – 7,3 бала. Водночас у контрольних класах, у яких навчання здійснювалося за традиційною системою, цей показник змінився значно менше і складав: у 7 класах – 5,5 балів, у 8 – 5,4 бала, у 9 – 5,9 балів. При цьому динаміка

емоційно-мотиваційного компонента пізнавальної самостійності, яка спостерігалася в експериментальних класах від початку до завершення дослідно-експериментальної роботи, становила: у 7 класах – 1,6; у 8 – 1,8; у 9 – 1,8 балів.

На запитання: “Які засоби ти використовуєш для того, щоб отримати додаткову інформацію щодо розв’язання складних завдань? Обґрунтуй свою відповідь” – 3 бали в експериментальних 7 класах отримало 47,3 %, а в контрольних - 23, 8 %. На запитання “Чи подобаються тобі такі завдання, коли необхідно висувати гіпотезу, припущення, обґрунтовувати їх теоретично? Чому?” – позитивні відповіді (“3” і “2” бали) розподілилися таким чином: в експериментальних класах – 76,4 %, а в контрольних – 49,1 %. Така ж тенденція прослідковується відповідно до отриманих даних в експериментальних 8-их та 9-их класах. Ці дані демонструють, що проведена цілеспрямована робота в експериментальних класах забезпечувала формування в учнів емоційно-позитивного ставлення до пізнавальної діяльності в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу і на цій основі підвищення показників, які характеризують сформованість емоційно-мотиваційного компонента пізнавальної самостійності.

Значна кількість учнів контрольних класів залишалася байдужими до сприйняття художньої та історичної інформації й не прагнула до самостійної навчально-пошукової діяльності в процесі вивчення зазначених навчальних предметів. Зміни, що відбулися в характеристиці емоційно-мотиваційного компонента в експериментальних та контрольних класах наприкінці дослідження, відображені на рис. 2.7.

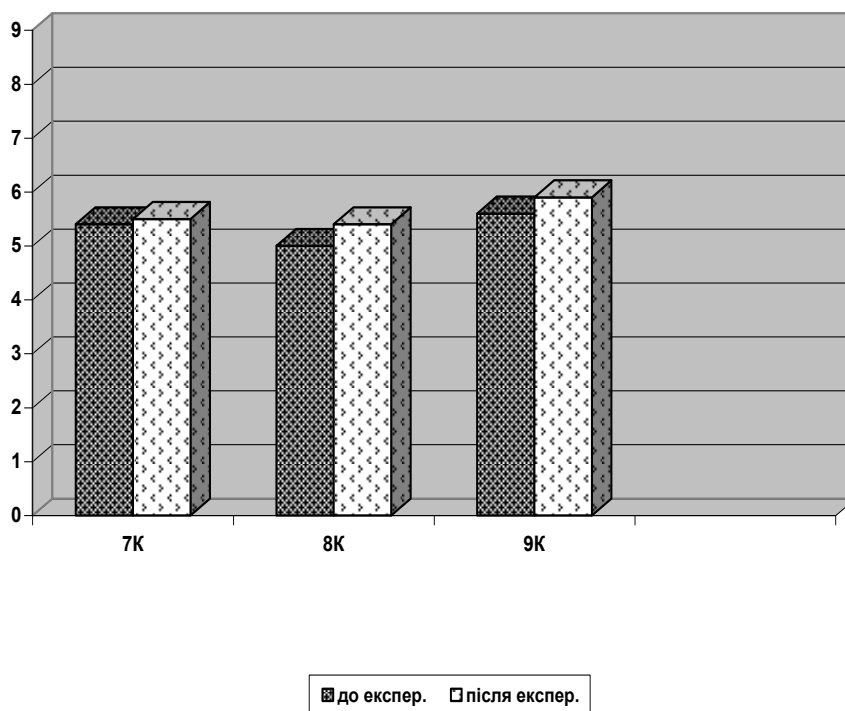
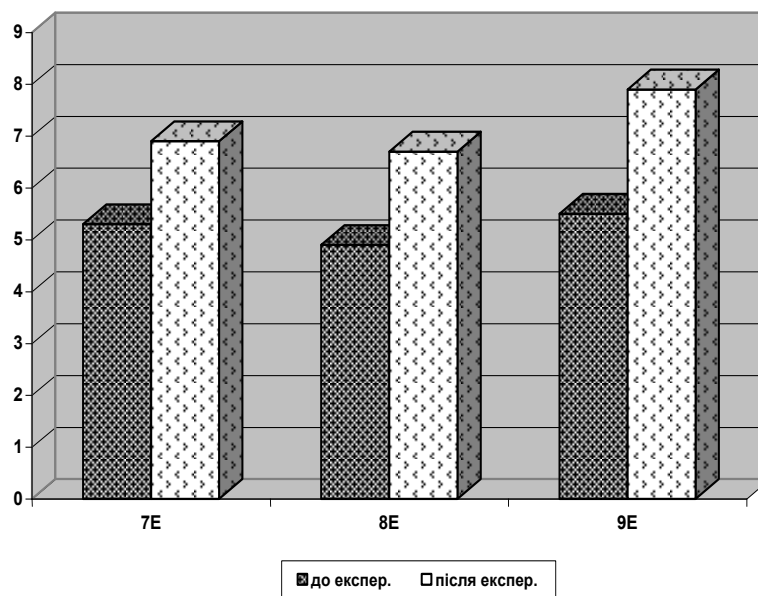


Рис. 2.7. Співвідношення даних, які характеризують емоційно-мотиваційний компонент пізнавальної самостійності учнів експериментальних та контрольних класів

Як видно з рисунка, в експериментальних класах відбулися позитивні зміни в характеристиці емоційно-мотиваційного компонента. Учні цих класів виявляли інтерес до навчального матеріалу, виявляли своє ставлення до сприйнятої інформації, готовність виконувати у навчальному процесі пізнавальні дії. У контрольних класах ці зміни були незначними.

Позитивними виявилися в експериментальних класах і результати, що характеризували зміни у змістовно-когнітивному компоненті пізнавальної самостійності. Виконуючи відповідно до навчальної програми кожного класу завдання, учні презентували знання набуті на уроках, а також показували наскільки вони розуміють отриману інформацію, чи можуть використовувати знання, набуті на уроках історії під час аналізу художнього твору; крім того учні виявляли вміння порівнювати та зіставляти інформацію виходячи за межі одного навчального предмета. Зведені дані, які характеризують середній показник сформованості змістовно-когнітивного компонента пізнавальної самостійності (у балах) представлено у табл. 2.16.

Таблиця 2.16

Середній показник сформованості змістовно-когнітивного компонента пізнавальної самостійності (у балах)

Показники Класи	Експериментальні класи			Контрольні класи		
	Кількість учнів	до експерименту	після експерименту	Кількість учнів	до експерименту	після експерименту
7	114	4,1	6,2	128	4,1	4,5
8	112	4,1	6,3	127	4,0	4,3
9	115	4,4	6,7	128	4,5	5,7

В експериментальних класах різниця між показниками до і після експерименту складала 2,1-2,3 бали. У контрольних класах ці зміни були меншими – (0,2-1,2).

Позитивні зміни у сформованості змістовно-когнітивного компонента пізнавальної самостійності представлені на рис. 2.8.

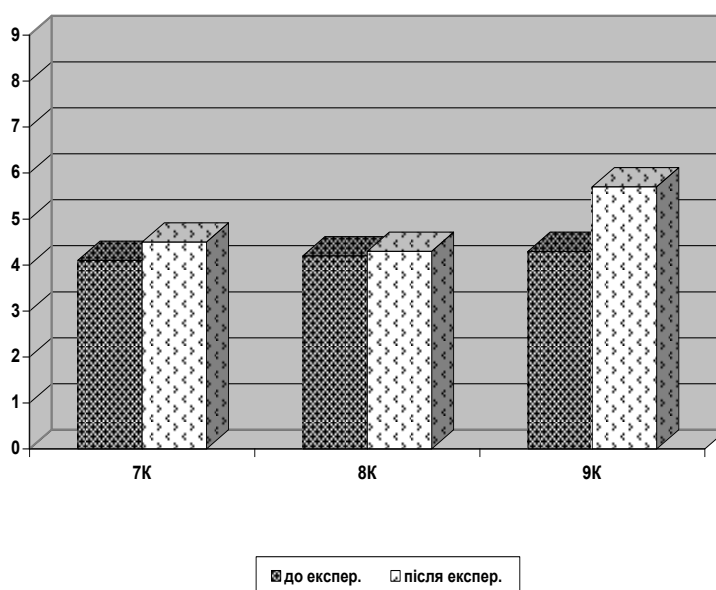
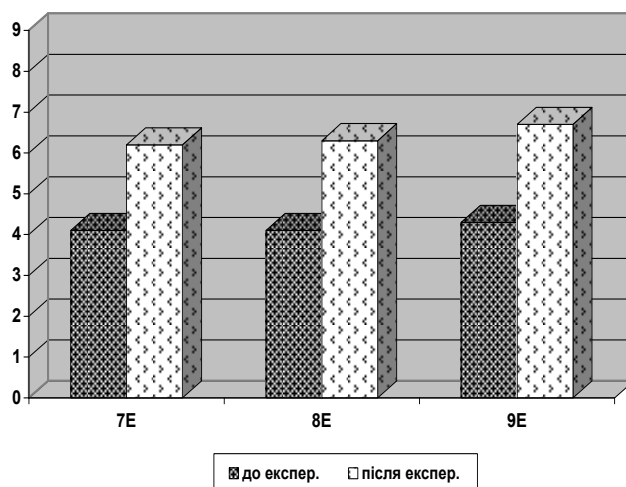


Рис. 2.8 Порівняльні дані сформованості змістовно-когнітивного компонента пізнавальної самостійності до і після експерименту

Як свідчать дані, результати сформованості змістовно-когнітивного компонента пізнавальної самостійності в учнів експериментальних класів були більш переконливими. Так, учні сьомих експериментальних класів, виконуючи запропоновані завдання, виявляли достатній та високий рівень знань навчального матеріалу. Вони у своїх відповідях не просто відтворювали фактичний матеріал, а висловлювали власні думки й обґрунтовували їх. Вони використовували історичні знання для кращого осмислення змісту художнього твору. Володіли прийомами зіставлення та порівняння під час осмислення навчального матеріалу.

Учні восьмих класів давали повні відповіді на запитання, визначали історичну основу твору, установлювали причинно-наслідкові зв'язки, виявляли вміння узагальнювати навчальний матеріал. Наприклад, порівнюючи образи Поета й Бертольдо (Леся Українка “Давня казка”) 60,9 % учнів 8 експериментальних класів відповіли досить повно й аргументовано. Вони наприкінці порівняльної характеристики проводили паралель із сьогоденням, виявляючи при цьому особистісне ставлення до ціннісних орієнтацій сучасної людини. На цій підставі можна констатувати, що старший підліток відчуває потребу сприймати себе як особистість, “розглядати самого себе”, відкривати своє “Я”. Він прагне до самопізнання і самооцінки у порівнянні себе з однолітками, старшими особами, що живуть навколо нього, а також з героями літературних творів. При цьому, як свідчить дослідження, в учнів формується світогляд, який, з одного боку, є орієнтиром у визначенні їх ціннісних ставлень до різних життєвих явищ, а з іншого – він є значною важливою цінністю на даному рівні розвитку школяра. Таке осмислення системи цінностей, за нашим спостереженням, сприяло розвитку пізнавальних інтересів і здібностей підлітка.

Учні 9 класів аналізували й синтезували навчальний матеріал. Вони характеризували героїв й уміло проводили паралелі з історичними подіями порівнювали їх, виявляли самостійність й критичність мислення. Виконуючи запропоновані завдання, дев'ятикласники виявляли вміння доводити,

порівнювати, зіставляти, узагальнювати, давати повні, розгорнуті відповіді демонструючи знання, пов'язані з цінностями, що мають для них важливе значення (лагідність, ніжність, вірність своїм почуттям, переконанням, повага до традицій інших народів, відданість своїй Батьківщині тощо).

Більшість учнів експериментальних класів впоралася із завданнями. Вони отримували за відповіді “3” і “2” бали. В той час як в учнів контрольних класів виникали труднощі у процесі виконання завдань і вони отримували “2” а частіше “1” бал.

З метою виявлення сформованості процесуально-вольового компонента учням пропонували виконати три завдання (додаток В 1). Відповіді більшості учнів показали, що вони прагнуть завжди виконати запропоноване завдання до кінці і для цього свідомо докладають зусилля. Вони зазначали, що під час підготовки до уроків використовують різні засоби (довідники, підручники з інших навчальних предметів, електронні енциклопедії (найчастіше „Кирила і Мефодія”) тощо). При цьому підлітки вказували, що в процесі роботи вони порівнюють здобуту інформацію з власним досвідом. Якщо учні не могли виконати самостійно завдання, то, як свідчать відповіді їх відповіді, вони звертаються за допомогою до дорослих (учителя, батьків) або до однокласників чи друзів. Аналіз анкетних даних дозволив з'ясувати стан та динаміку в показниках процесуально-вольового компонента. Отримані результати відображено в табл. 2.17.

Таблиця 2.17

Середній показник сформованості процесуально-вольового компонента пізнавальної самостійності (у балах)

Показники Класи	Експериментальні класи			Контрольні класи		
	к-ть учнів	до експерименту	після експерименту	к-ть учнів	до експерименту	після експерименту
7	114	4,6	6,9	128	4,9	5,3
8	112	4,7	6,7	127	4,6	5,4
9	115	5,0	7,0	128	5,2	5,9

З таблиці видно, що в експериментальних класах показник сформованості процесуально-вольового компонента пізнавальної самостійності збільшився. Різниця між середніми показниками в цих класах складала 2,0 – 2,3 балів. На рис. 2.9 представлені зміни процесуально-вольового компонента, які відбулися в контрольних та експериментальних класах під час проведення експерименту.

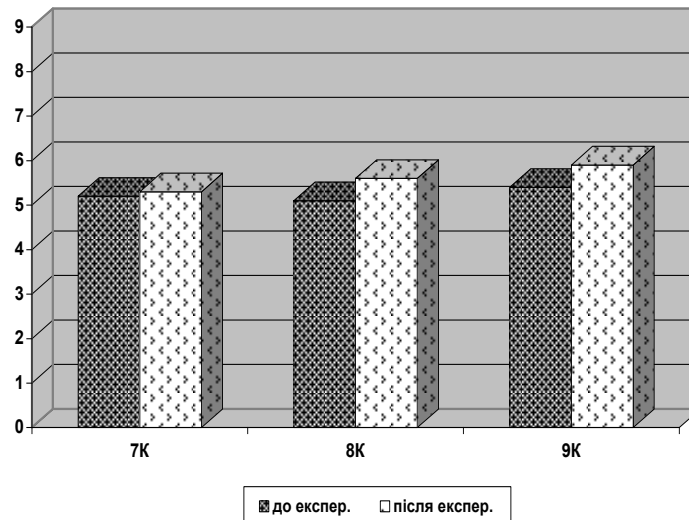
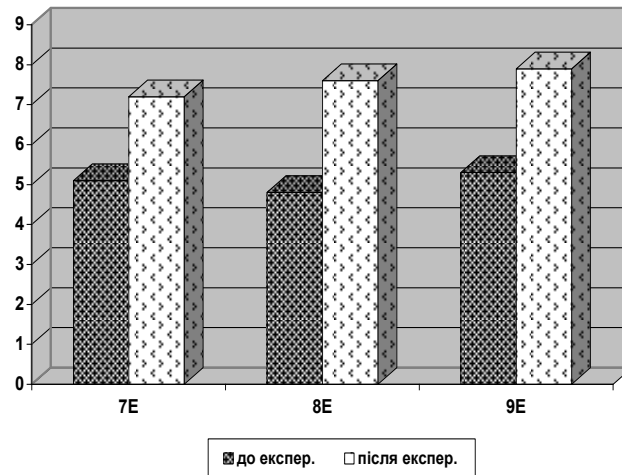


Рис. 2.9. Порівняльні дані сформованості процесуально-вольового компонента до і після проведення експерименту

У контрольних класах, де робота проводилася за традиційною організацією навчання, активною та самостійною була незначна частина учнів. В експериментальних класах на кожному уроці під час організації самостійної роботи створювалися умови, які спонукали учнів до самостійної навчально-пошукової діяльності. Це мотивувало школярів до повторного прочитання матеріалу підручника, до самостійних пошуків додаткової інформації, до роботи з комп'ютером. Учні постійно зверталися до вчителя з питаннями про те, як краще підготувати свій виступ на уроці, якою додатковою літературою можна скористатися, які комп'ютерні ресурси можна використати та ін.

Учні експериментальних класів, як правило, адекватно реагували на зауваження вчителя чи однокласників щодо самостійного виконання роботи на уроках та вдома.

Важливим для нас було наприкінці дослідження визначити рівень сформованості пізнавальної самостійності в цілому та схарактеризувати динаміку, яка відбулася завдяки експериментальному навчанню. Для цього ми використовували середнє арифметичне для кожного учня, а потім – для характеристики пізнавальної самостійності конкретного класу або паралелі. На прикладі даних, які відображають динаміку середнього арифметичного показника сформованості пізнавальної самостійності учнів 7 експериментального класу (загальноосвітній навчальний заклад № 2, м. Бердянськ) можемо побачити зміни, що відбулися в її характеристиці при застосуванні структурно-функціональної моделі. Для цього використовували таку ж формулу, як і в параграфі 2.2.

$$x = \frac{\sum x}{n} = \frac{6,9 + 6,2 + 7,2}{3} = 6,8$$

або

$$x = \frac{20,3}{3} = 6,8.$$

Як видно з проведених розрахунків загальний середній арифметичний показник пізнавальної самостійності учнів 7 експериментального класу (ЗНЗ № 2, м. Бердянськ) після експерименту склав 6,8 балів.

Важливим показником, за яким можна схарактеризувати рівень пізнавальної самостійності, є кількість балів, яку отримав кожен учень. При цьому прослідковувалася динаміка в показниках протягом трьох років експерименту (2008-2009; 2009-2010; 2010-2011). Ці дані відображено у табл. 2.18.

Таблиця 2.18

Динаміка сформованості пізнавальної самостійності учнів

7 експериментального класу (за роками проведення експерименту)

№ з/п	Прізвища учнів	Констатувальні дані	Навчальні роки			Рівень пізнавальної самостійності
			2008-2009	2009-2010	2010-2011	
1	Бойко В.	9	11	12	14	Середній
2	Бончева Є.	15	16	16	17	Середній
3	Борисова Д	15	16	17	19	Достатній
4	Боровлев А.	17	19	19	20	достатній
5	Брусняк М.	16	16	17	17	Середній
6	Брусняк Г.	13	15	15	17	Середній
7	Вусик Л.	13	17	18	20	Достатній
8	Косогова А.	21	21	21	22	достатній
9	Куряч К.	20	21	21	23	Високий
10	Лавріненко К.	14	18	19	21	Достатній
11	Ликова Т.	7	10	11	13	Середній
12	Маричев В	14	16	16	17	Середній
13	Проскурін І.	23	24	25	26	Високий
14	Пшенична І	18	19	20	22	Достатній
15	Русин О.	10	13	14	16	Середній
16	Сидорук В.	12	14	15	16	Середній
17	Скворцов А.	19	20	20	22	Достатній
18	Семенюта О.	22	24	25	25	Високий
19	Терещенко А.	9	11	11	13	Середній
20	Тюльнєва М.	25	26	26	27	Високий
21	Федоров А.	14	18	19	21	Достатній
22	Харитонов І.	12	15	16	17	Середній
23	Щербина Р.	23	24	25	27	Високий
Середня кількість балів на одного учня			19,0	19,1	19,6	

Дані таблиці свідчать про те, що учнів, які отримали 27 – 23 бали, в цьому класі було всього 5 осіб, тобто 21,7 % (на констатувальному етапі їх було 3 учня – 13 %). Ці школярів мали *високий* рівень сформованості пізнавальної самостійності. Учні із *достатнім* рівнем розвитку пізнавальної самостійності було 8 осіб (34,7 %). Останні учні (43,6%) мали *середній* рівень сформованості пізнавальної самостійності. Доказом ефективності експериментальної методики є той факт, що наприкінці дослідження не було учнів з низьким рівнем пізнавальної самостійності.

Щороку ситуація змінювалася на краще. Але більшу динаміку простежуємо саме на кінець першого року експериментального формування пізнавальної самостійності в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу. Зміни, які відбувалися в кінці кожного року доводять, що необхідна послідовна робота щодо забезпечення самостійної пізнавальної діяльності, в якій створюються умови для формування достатнього рівня розвитку пізнавальної самостійності учнів. Різниця між констатувальними та прикінцевими даними була від 2,1 до 3,1 балів. Впродовж наступних навчальних років рівень пізнавальної самостійності школярів підвищувався.

Дані, які характеризують пізнавальну самостійність учнів у сьомих, восьмих і дев'ятих експериментальних та контрольних класах, наведено в табл. 2.19.

Таблиця 2.19

Динаміка сформованості пізнавальної самостійності (за даними прикінцевого етапу дослідження) у балах

Показники Класи	Експериментальні класи			Контрольні класи		
	кількість учнів	до експерименту	після експерименту	кількість учнів	до експерименту	після експерименту
7	114	15,3	17,49	128	15,4	16,0
8	112	15,2	18,1	127	15,1	15,9
9	115	16,3	19,4	128	16,3	17,1

Дані таблиці свідчать про значні позитивні зміни в експериментальних класах після цілеспрямованої роботи протягом трьох навчальних років за структурно-функціональною моделлю. Найвищі результати були отримані у дев'ятих експериментальних класах (19,4). Це свідчить про підвищення мотивації, якості знань, умінь, самооцінки та самоконтролю в школярів наприкінці завершення основної школи. Підлітки, готуючись до державних іспитів, більш активно і самостійно починають працювати на уроках і вдома.

На рис. 2.10 відображені зміни, що відбулися у рівнях сформованості пізнавальної самостійності учнів контрольних та експериментальних класів.

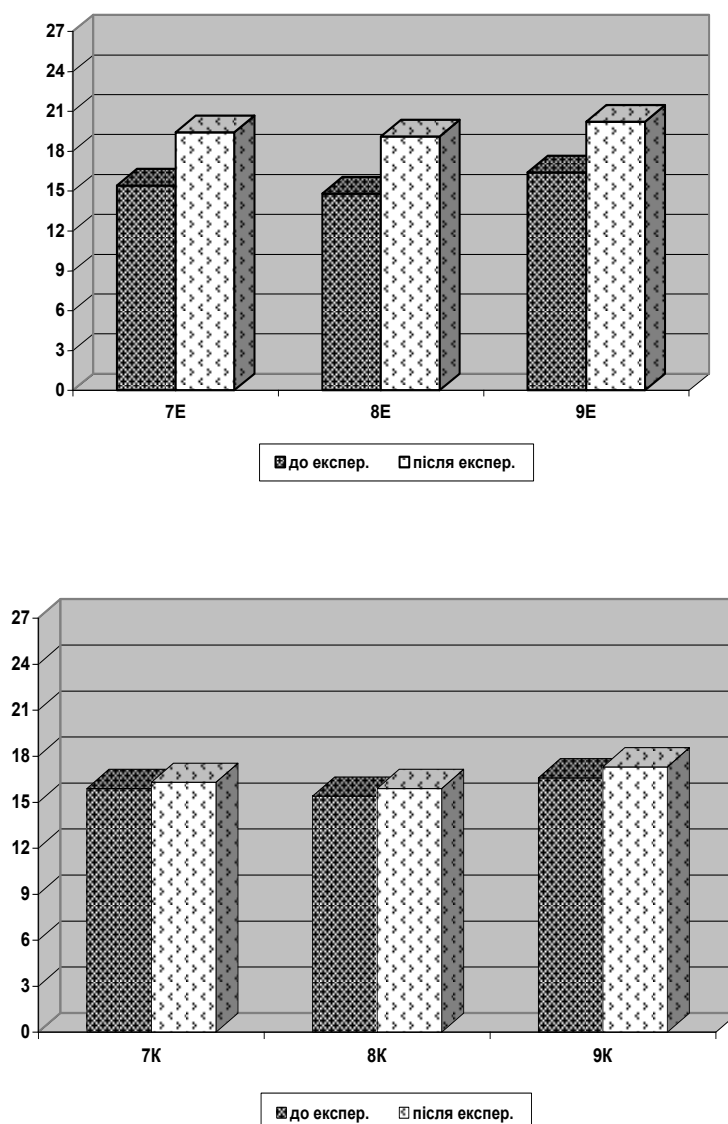


Рис. 2.10. Динаміка сформованості пізнавальної самостійності учнів

Важливими для нашого дослідження були зміни, що відбулися в індивідуальних показниках (рівнях) сформованості пізнавальної самостійності учнів. На основі отриманих даних, які характеризують показники індивідуального розвитку, контингент школярів групувався за рівнями (високий, достатній, середній, низький). У табл. 2.20 відображено динаміку сформованості пізнавальної самостійності учнів до і після проведення експерименту.

Таблиця 2.20

**Динаміка сформованості пізнавальної самостійності учнів
(відповідно до її рівнів)**

Клас	Високий				Достатній				Середній				Низький			
	до		після		до		після		до		після		до		після	
		%		%		%		%		%		%		%		%
7 Е 114	12	10,1	22	19,4	43	37,5	53	46,3	46	40,5	39	34,3	13	11,9	-	-
7 К 128	16	12,5	17	13,3	42	32,8	42	32,8	54	42,3	58	45,3	16	12,5	11	8,6
8 Е 112	11	9,5	21	19,0	40	35,7	52	46,0	53	46,9	35	31,7	8	7,9	4	3,3
8 К 127	9	7,1	11	8,6	48	37,8	49	38,6	54	41,7	54	42,5	17	13,4	13	10,2
9 Е 115	13	11,5	27	23,2	40	34,6	53	46,2	54	46,4	35	30,4	8	7,7	-	-
9 К 128	14	11,3	16	12,5	48	37,5	48	37,5	55	43,0	57	44,4	11	8,4	7	5,6

За підсумками формувального експерименту досягнуто позитивні результати. Так, до високого рівня сформованості пізнавальної самостійності учнів в експериментальних класах віднесено: в 7-их класах – 19,4 %, 8-их класах – 19,0 %, 9-их класах – 23,2 %, що значно більше, ніж у контрольних класах: 7-их класах – 13,6 %, 8-их – 13,0 %, 9-их – 12,5 %. Школярі експериментальних класів мали порівняно високі показники за всіма компонентами пізнавальної самостійності. У них виявлявся стійкий пізнавальний інтерес до вивчення предметів гуманітарного циклу, глибокі осмислені знання відповідно до навчальних програм. Ці учні за власним бажанням збагачували програмову та додаткову інформацію з історії та

літератури, вміли аналізувати, робити самостійні висновки, аргументувати їх тощо. Позитивна динаміка збереглася і щодо учнів, які мали достатній рівень сформованості пізнавальної самостійності. Вони також були спрямовані на активну самостійну роботу, прагнули до отримання результатів у навчанні.

На високому й достатньому рівнях разом у 7-их контрольних класах було 46,1 % учнів, у 8 класах – 47,2 % учнів, у 9 класах – 50,0 % учнів. В експериментальних класах ці показники були значно вищі: 7 класах – 65,7%; у 8 – 65,0 %; 9-х класах – 69,6 %. У цих школярів спостерігалася позитивна спрямованість на сприйняття навчальної інформації, готовність виконувати самостійні навчальні дії. Здобуваючи нову інформацію, учні узагальнювали отримані знання. Ці зміни, представлено на рис. 2.11, 2.12, 2.13.

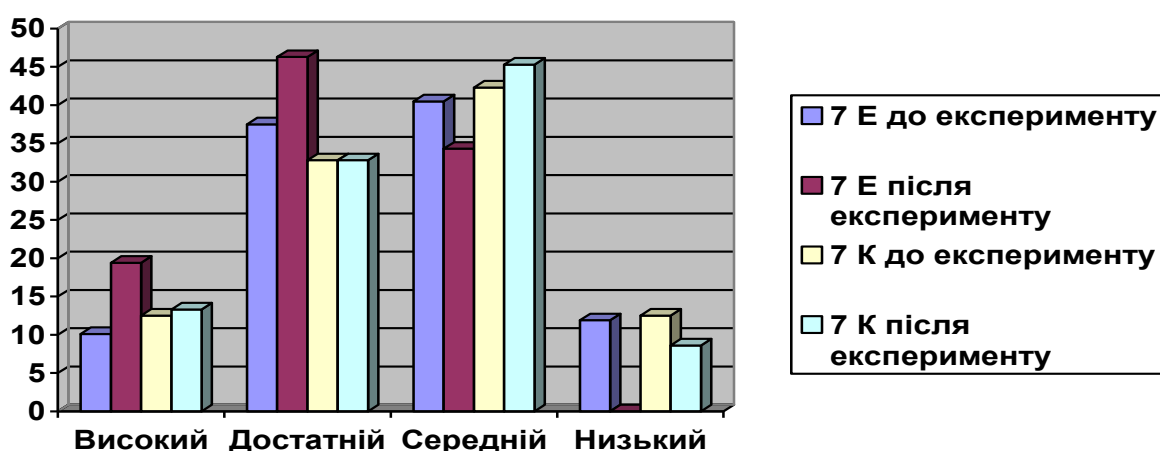


Рис. 2.11. Зміни, які відбулися у сформованості пізнавальної самостійності в експериментальних та контрольних 7-х класах

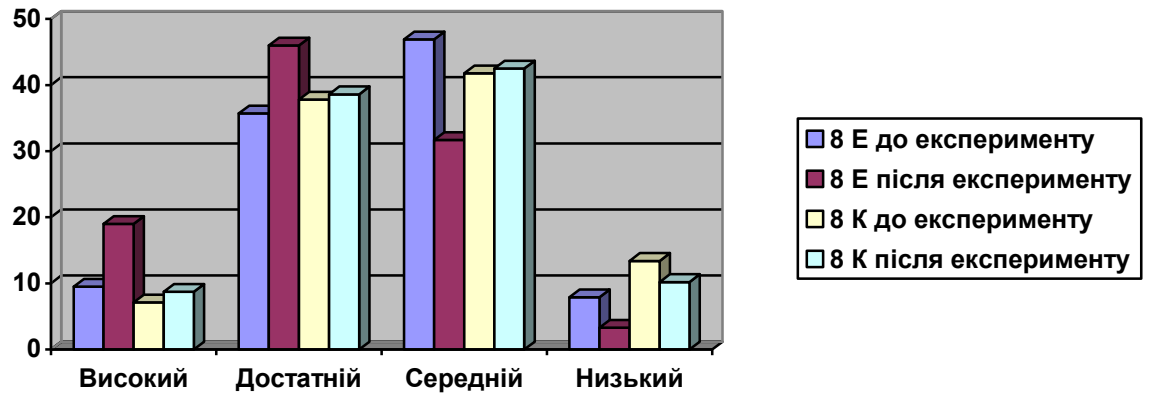


Рис. 2.12. Зміни, які відбулися у сформованості пізнавальної самостійності в експериментальних та контрольних 8-х класах

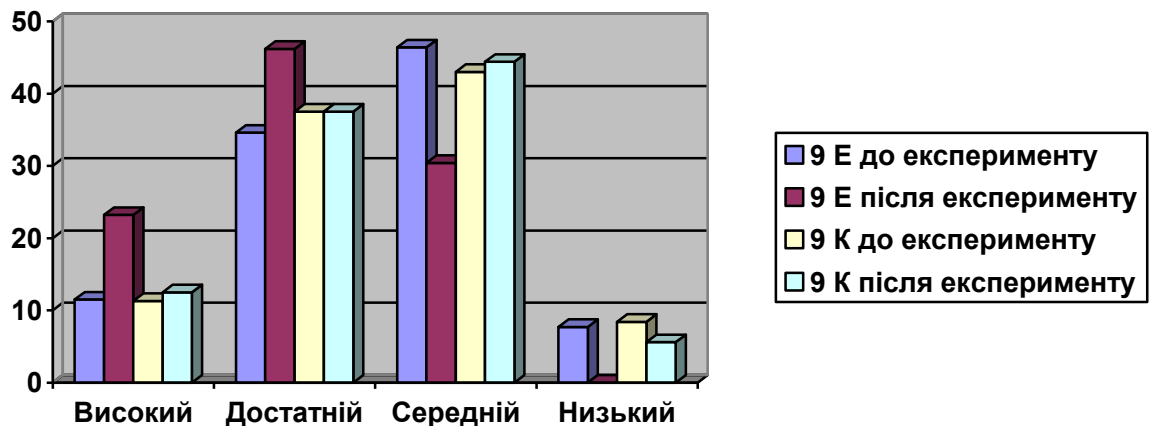


Рис. 2.13. Зміни, які відбулися у сформованості пізнавальної самостійності в експериментальних та контрольних 9-х класах

Виявлена динаміка доводить позитивний вплив створених у дослідженні педагогічних умов на формування пізнавальної самостійності в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу. Підставою для таких змін було, перш за все, вивчення навчальних дисциплін на основі організації самостійної навчально-пошукової діяльності учнів, розв'язання пізнавальних завдань різних типів, поєднання у навчальному процесі активних та інтерактивних методів з використанням комп'ютерних технологій, встановлення міжпредметних зв'язків. Порівняльний аналіз констатувальних та отриманих після формувального експерименту даних доводить

необхідність створення відповідних педагогічних умов у комплексі на кожному уроці.

З метою доведення ефективності експериментальної методики та достовірності результатів контрольного зрізу було використано статистичну обробку отриманих даних. Порівняємо результати формування експерименту сформованості пізнавальної самостійності учнів за чотирма рівнями: низький, середній, достатній, високий, застосувавши критерій χ^2 (хі-квадрат).

Для 7-х класів

Методом випадкового відбору з учнів експериментальних класів була складена вибірка обсягом 114 учень ($n_1 = 114$), із учнів контрольних класів – 128 учнів ($n_2 = 128$). У відповідності зі спеціально розробленими критеріями оцінки відповідей на контрольні запитання кожний учень міг потрапити в одну із чотирьох категорій (за кількістю набраних балів): низький рівень (12–0), середній рівень (17–13), достатній рівень (22–18), високий рівень (27–23). Результати перевірки за двома вибірками учнів використовуємо для перевірки гіпотези про те, що модель експериментального формування пізнавальної самостійності дає більш ефективні результати, ніж традиційна.

Вибірки учнів випадкові і незалежні, властивість, що вимірюється (пізнавальна самостійність) має неперервний розподіл і вимірюється за шкалою порядку, що має чотири категорії: низький рівень (12–0), середній рівень (17–13), достатній рівень (22–18), високий рівень (27–23). Таким чином, у даному випадку виконані всі допущення критерію Вілкоксона-Манна-Уїтні [66, с.105], що дозволить перевірити висунуту гіпотезу. Проте в зв'язку з невеликим числом категорій шкали виміру (чотири категорії) чимала частина експериментальних даних має низку однакових значень, що знижує точність висновків, одержаних на основі застосування цього критерію. Тому ми використовували двосторонній критерій хі-квадрат, пристосованим для тих ситуацій, коли експериментальні дані записані у формі таблиці $2 \times C$ (у нашому прикладі 2×4 , бо $C=4$). Результати

контрольної перевірки учнів обох вибірок запишемо у вигляді таблиці 2x4 (таблиця 2.13).

У таблиці 2.22 O_{1i} позначає число учнів першої вибірки, які набрали бали i ($i = 0 - 27$); O_{2i} - число учнів другої вибірки, які набрали бали i ($i = 0 - 27$).

Позначимо p_{1i} ($i = 0 - 27$) імовірність того, що учні першої вибірки набрали i балів; p_{2i} ($i = 0 - 27$) - імовірність того, що учні другої вибірки набрали i балів. На основі даних табл. 2.21 можна перевірити нульову гіпотезу $H_0: p_{1i} = p_{2i}$ для всіх $C=4$ категорій (тобто $p_{11} = p_{21}, p_{12} = p_{22}, p_{13} = p_{23}, p_{14} = p_{24}$) - при альтернативі $H_1: p_{1i} \neq p_{2i}$ хоч би для однієї із $C=4$ категорій.

Таблиця 2.21

Результати контрольної перевірки учнів обох вибірок

	Категорія 1 низький р.	Категорія 2 середній р.	Категорія 3 достатній р.	Категорія 4 Високий р.
Вибірка № 1 $n_1 = 114$	$O_{11} = 0$	$O_{12} = 39$	$O_{13} = 53$	$O_{14} = 22$
Вибірка № 2 $n_2 = 128$	$O_{21} = 8$	$O_{22} = 49$	$O_{23} = 54$	$O_{24} = 17$

Для перевірки цієї гіпотези значення статистики критерію χ^2 обчислимо за формулою [66, с. 10] (враховуючи, що $C=4$)

$$T = \frac{1}{n_1 \times n_2} \times \sum_{i=1}^C \frac{((n_1 \times O_{2i}) - (n_2 \times O_{1i}))^2}{O_{1i} + O_{2i}} \quad (3.1)$$

$$T = \left(\frac{1}{114 \times 128} \right) \times (103968 + 4009,5 + 3685,8 + 24090,1) = 9.30$$

За таблицю Г [66, с.130] для $\alpha=0,05$ і числа ступенів свободи $\nu = C-1 = 4-1 = 3$ знаходимо критичне значення статистики критерію $T_{\text{крит.}}$: $x_{1-\alpha} = 7,815$. Звідси вірно нерівність $T_{\text{екс.}} > T_{\text{крит.}}$ ($9,30 > 7,815$), тобто відповідно до правила прийняття рішення [66, с.102] одержані результати

дають достатніх підстав для відхилення нульової гіпотези, інакше кажучи, підтверджують ефективність експериментальної методики формування пізнавальної самостійності учнів 7-х класів.

Для 8-х класів

Методом випадкового відбору з учнів експериментальних класів була складена вибірка обсягом 112 учень ($n_1 = 112$), із учнів контрольних класів – 127 учнів ($n_2 = 127$).

У таблиці 2.23 O_{1i} позначає число учнів першої вибірки, які набрали бали i ($i = 0 - 27$); O_{2i} - число учнів другої вибірки, які набрали бали i ($i = 0 - 27$).

Позначимо p_{1i} ($i = 0 - 27$) імовірність того, що учні першої вибірки набрали i балів; p_{2i} ($i = 0 - 27$) - імовірність того, що учні другої вибірки набрали i балів. На основі даних табл. 2.22 можна перевірити нульову гіпотезу $H_0: p_{1i} = p_{2i}$ для всіх $C=4$ категорій (тобто $p_{11} = p_{21}, p_{12} = p_{22}, p_{13} = p_{23}, p_{14} = p_{24}$) - при альтернативі $H_1: p_{1i} \neq p_{2i}$ хоч би для однієї із $C=4$ категорій.

Таблиця 2.22

Результати контрольної перевірки учнів обох вибірок

	Категорія 1 низький р.	Категорія 2 середній р.	Категорія 3 достатній р.	Категорія 4 високий р.
Вибірка № 1 $n_1 = 112$	$O_{11} = 4$	$O_{12} = 35$	$O_{13} = 52$	$O_{14} = 21$
Вибірка № 2 $n_2 = 127$	$O_{21} = 13$	$O_{22} = 53$	$O_{23} = 44$	$O_{24} = 17$

Для перевірки цієї гіпотези значення статистики критерію χ^2 обчислимо за формулою (3.1) (враховуючи, що $C=4$)

$$T = \left(\frac{1}{112 \times 127} \right) \times (52864,941 + 25262,284 + 29260,166 + 15320,236) = 8,627$$

За таблицю Г [66, с.130] для $\alpha=0,05$ і числа ступенів свободи $\nu = C-1=4-1=3$ знаходимо критичне значення статистики критерію $T_{\text{крит.}}$: $x_{1-\alpha} = 7,815$. Звідси вірно нерівність $T_{\text{екс.}} > T_{\text{крит.}}$ ($8,627 > 7,815$), тобто відповідно до правила прийняття рішення [66, с.102] одержані результати дають достатніх підстав для відхилення нульової гіпотези, інакше кажучи, підтверджують ефективність експериментальної моделі формування пізнавальної самостійності учнів 8-х класів.

Для 9-х класів

Методом випадкового відбору з учнів експериментальних класів була складена вибірка обсягом 115 учень ($n_1 = 115$), із учнів контрольних класів – 128 учнів ($n_2 = 128$).

У таблиці 2.24 O_{1i} позначає число учнів першої вибірки, які набрали бали i ($i = 0 - 27$); O_{2i} - число учнів другої вибірки, які набрали бали i ($i = 0 - 27$).

Позначимо p_{1i} ($i = 0 - 27$) імовірність того, що учні першої вибірки набрали i балів; p_{2i} ($i = 0 - 27$) - імовірність того, що учні другої вибірки набрали i балів. На основі даних табл. 2.23 можна перевірити нульову гіпотезу $H_0: p_{1i} = p_{2i}$ для всіх $C=4$ категорій (тобто $p_{11} = p_{21}, p_{12} = p_{22}, p_{13} = p_{23}, p_{14} = p_{24}$) - при альтернативі $H_1: p_{1i} \neq p_{2i}$ хоч би для однієї із $C=4$ категорій.

Таблиця 2.23

Результати контрольної перевірки учнів обох вибірок

	Категорія 1 низький б р.	Категорія 2 середній р.	Категорія 3 достатній р.	Категорія 4 високий р.
Вибірка № 1 $n_1 = 115$	$O_{11} = 0$	$O_{12} = 35$	$O_{13} = 53$	$O_{14} = 27$
Вибірка № 2 $n_2 = 128$	$O_{21} = 7$	$O_{22} = 57$	$O_{23} = 48$	$O_{24} = 16$

Для перевірки цієї гіпотези значення статистики критерію χ^2 обчислимо за формулою (3.1) (враховуючи, що $C=4$)

$$T = \left(\frac{1}{115 \times 128} \right) \times (92575 + 46800,271 + 15818,772 + 60731,534) = 14,667$$

За таблицею Γ [66, с.130] для $\alpha=0,05$ і числа ступенів свободи $\nu = C - 1 = 4 - 1 = 3$ знаходимо критичне значення статистики критерію $T_{\text{крит.}}$: $x_{1-\alpha} = 7,815$. Звідси вірно нерівність $T_{\text{екс.}} > T_{\text{крит.}}$ ($14,667 > 7,815$), тобто відповідно до правила прийняття рішення [66, с.102] одержані результати дають достатніх підстав для відхилення нульової гіпотези, інакше кажучи, підтверджують ефективність експериментальної моделі формування пізнавальної самостійності учнів 9-х класів.

Отже, виявлена динаміка доводить позитивний вплив створених у дослідженні педагогічних умов на рівень пізнавальної самостійності. Підставою для таких змін було, забезпечення у педагогічному процесі емоційного сприйняття учнями навчальної інформації, формування пізнавального інтересу, бажання самостійно виконувати пізнавальні дії, що дозволяло учням здобувати знання, уміння аналізувати, порівнювати, долати труднощі, здійснювати об'єктивну самооцінку та самоконтроль. Порівняльний аналіз констатувальних та отриманих після формувального експерименту даних доводить необхідність використання цих умов у комплексі на кожному уроці з метою формування пізнавальної самостійності учнів.

Таким чином, контрольний зріз свідчить про те, що під час дослідження реалізовано завдання, які пов'язані з формуванням пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу та отримано переконливі результати щодо організації цього процесу. Учні оволоділи уміннями самостійно здобувати інформацію з різних джерел, аналізувати її, порівнювати, зіставляти різні точки зору, аргументовано висловлювати власні думки тощо.

Висновки до розділу 2

1. Для реалізації мети і завдань дослідження, визначено організаційно-методичне забезпечення експериментального формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, розглянуто зміст основних понять, які використовувалися у дослідженні: модель, система, підсистема, структура, педагогічні умови.

Розроблена у дослідженні структурно-функціональна модель формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу розглядалася як система структуру якої складають: компоненти пізнавальної самостійності, завдання, програмовий зміст, педагогічні умови та результат.

2. Відповідно до структури пізнавальної самостійності визначено критерії кожного компонента: емоційно-мотиваційний – ставлення учнів до пізнавальної діяльності в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу; змістовно-когнітивний – знання, отримані під час вивчення історії й літератури та вміння здійснювати самостійну пізнавальну діяльність; процесуально-вольовий – здатність учнів виявляти наполегливість, самостійні та контрольні-оцінні вміння в процесі вивчення зазначених предметів. Відповідно до критеріїв та показників було схарактеризовано чотири рівні пізнавальної самостійності: високий, достатній, середній та низький.

Проведений констатувальний зріз засвідчив недостатню сформованість пізнавальної самостійності учнів та довів необхідність створення педагогічних умов, які розглядалися нами як головний інструмент формування досліджуваної якості особистості учнів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

3. У процесі формування пізнавальної самостійності особлива увага приділялася створенню визначених педагогічних умов: організація самостійної навчально-пошукової діяльності, розв'язання пізнавальних завдань різних типів, поєднання активних та інтерактивних методів навчання

з використанням комп'ютерних технологій, встановлення міжпредметних зв'язків. Під час вивчення учнями 7–9 класів предметів гуманітарного циклу створення відповідних педагогічних умов забезпечувало підвищення мотивації школярів до самостійної пізнавальної діяльності, формування умінь усвідомлено здобувати нову інформацію та використовувати її для розв'язання пізнавальних завдань, виявлення вольових якостей.

4. Дані контрольного зрізу довели ефективність розробленої моделі експериментального формування пізнавальної самостійності. Позитивні зміни у сформованості цієї якості особистості учнів 7–9 класів відбулися завдяки створенню і комплексному використанню педагогічних умов. Остаточні результати показали позитивні зміни, що відбулися в рівнях сформованості пізнавальної самостійності учнів експериментальних класів. Методом математичної статистики було підтверджено припущення та доведено достовірність отриманих результатів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене науково-експериментальне дослідження проблеми формування пізнавальної самостійності учнів 7-9 класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу дало можливість зробити такі **висновки**:

1. Аналіз джерельної бази з проблеми формування пізнавальної самостійності дозволив уточнити основні дефініції досліджуваної проблеми, визначити її сутність, зміст та структурні компоненти. Завдяки цьому визначено педагогічні умови, створення яких оптимізує процес формування пізнавальної самостійності, дозволяє розвивати в учнів пізнавальний інтерес, прагнення до самостійної навчально-пошукової діяльності, вміння сприймати та самостійно здобувати необхідні знання з історії та літератури, здійснювати контрольню-оцінні дії.

Пізнавальна самостійність визначається як складна інтегрована якість особистості, яка характеризується мобілізацією інтелектуальної та емоційно-вольової сфер підлітка у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу; має багатоаспектну структуру, що складається з емоційно-мотиваційного, змістовно-когнітивного та процесуально-вольового компонентів, формується у самостійній пізнавальній діяльності завдяки створенню відповідних педагогічних умов і виявляється в прагненні здобувати, аналізувати нову інформацію та використовувати її для поглиблення вже набутих знань та вмінь.

2. Визначено критерії та показники пізнавальної самостійності учнів: їх свідоме ставлення до пізнавальної діяльності (пізнавальний інтерес; емоційне сприйняття інформації на уроках історії та літератури; спрямованість на виконання пізнавальних дій відповідно до завдань); знання, отримані на уроках і під час самостійної роботи та вміння здійснювати самостійну пізнавальну діяльність (сприйняття та розуміння отриманої інформації, вміння аналізувати її; уміння порівнювати, систематизувати здобуту інформацію, зіставляти її з власним досвідом; вміння встановлювати

міжпредметні зв'язки); здатність учнів виявляти наполегливість, самостійні та контрольні-оцінні дії у процесі вивчення зазначених предметів (наполегливість у подоланні труднощів; об'єктивність в оцінюванні своїх дій та результатів; прагнення виправляти помилки). Це дозволило характеризувати рівні пізнавальної самостійності (високий, достатній, середній, низький) та здійснити об'єктивний аналіз її сформованості в учнів 7–9 класів під час вивчення предметів гуманітарного циклу.

3. Розроблено структурно-функціональну модель формування пізнавальної самостійності учнів 7–9 класів, у якій відображено такі елементи: мета, компоненти пізнавальної самостійності, завдання, зміст, педагогічні умови та результат.

Визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови, які розглядалися як зовнішні та внутрішні фактори, обставини, чинники педагогічного процесу в єдності. Зовнішніми факторами вважалися функції вчителя щодо створення у навчальному процесі позитивної атмосфери, налагодження діалогу між учителем та учнями, та учнями між собою, врахування суб'єктного досвіду учнів тощо.

Внутрішніми факторами організації педагогічного процесу були пізнавальні можливості учнів, їх готовність виконувати самостійні навчально-пошукові дії: орієнтовні, виконавські, контрольні-оцінні. Новим підходом у використанні педагогічних умов (організація самостійної навчально-пошукової діяльності, розв'язання пізнавальних завдань різних типів, поєднання активних та інтерактивних методів навчання, встановлення міжпредметних зв'язків) є їх комплексне впровадження під час вивчення предметів гуманітарного циклу.

4. Експериментальна робота дозволила виявити позитивний вплив створених у дослідженні педагогічних умов формування пізнавальної самостійності на рівень її розвитку. Доведено, що впровадження обґрунтованих педагогічних умов сприяє оптимізації педагогічного процесу та позитивній динаміці навчальної мотивації на вивчення предметів

гуманітарного циклу, збагаченню знань та розвитку вмінь планувати, працювати з текстовою інформацією, оцінювати власні досягнення у навчанні, використовувати комп'ютерні технології у самостійній навчально-пошуковій діяльності.

Результати обробки отриманих даних методом математичної статистики засвідчили стійку позитивну динаміку зростання рівня пізнавальної самостійності учнів. Збільшилася кількість школярів експериментальних груп із високим та достатнім рівнем.

Аналіз результатів проведеного дослідження дає підстави стверджувати, що всі поставлені завдання було розв'язано, мету – реалізовано.

Отримані в дослідженні дані дозволяють зробити такі методичні рекомендації:

- вивчення предметів гуманітарного циклу в 7–9 класах має спиратися на створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують розвиток усіх компонентів пізнавальної самостійності (емоційно-мотиваційний, змістовно-когнітивний, процесуально-вольовий);

- під час розробки тематичних планів вивчення предметів гуманітарного циклу з метою підвищення навчальних досягнень учнів необхідно враховувати значущість формування пізнавальної самостійності, спираючись на її компонентну структуру;

- у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, в якому забезпечуватиметься розвиток пізнавальної самостійності учнів, учителям необхідно спиратися на єдність його емоційної, інтелектуальної та вольової сфер, виявлення власного “Я”, активізуючи роботу думки та уяви;

- у навчальному процесі педагогічні умови, що забезпечуватимуть формування пізнавальної самостійності (організація самостійної навчально-пошукової діяльності, розв'язання пізнавальних завдань різних типів, поєднання активних та інтерактивних методів з використанням комп'ютерних технологій, вставлення міжпредметних зв'язків) потрібно використовувати в комплексі.

Проведене дослідження не претендує на всебічне і вичерпне висвітлення заявленої проблеми. До подальших напрямів дослідження відносимо:

- вивчення та розроблення шляхів реалізації принципу наступності у формуванні пізнавальної самостійності учнів основної та старшої школи;
- використання у навчальному процесі новітніх технологій, що впливають на розвиток пізнавального інтересу та пізнавальної самостійності учнів;
- підготовка майбутнього вчителя до формування пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология [учебник для вузов] / Галина Сергеевна Абрамова. – М. : Академический Проект, 2001. – 704 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова –Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
3. Аверин В. А. Психология детей и подростков : учеб. пособ / В. А. Аверин. – [2-е изд.] – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 379 с.
4. Авраменко О. М. Українська література : [підручник для 7 класу] / Олександр Миколайович Авраменко. – К. : Грамота, 2007. – 296 с.
5. Авраменко О. М. Українська література : [підручник для 8 класу] / О. М. Авраменко, Г. К. Дмитренко. – К. : Грамота, 2008. – 383 с .
6. Авраменко О. М. Українська література : [підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів] / О. М. Авраменко, Г. К. Дмитренко . – К. : Грамота, 2009. – 287 с.
7. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Рад. школа, 1981. – 206 с.
8. Андрусенко В. П. Діалогічне навчання на уроках української літератури / В. П. Андрусенко. – Вип. 1. – Харків : Вид. група “Основа”, 2009. – 109, [3] с. – (Бібліотека журналу “Вивчаємо українську мову та літературу” : Вип. 5 (66)).
9. Андрущенко В. П. Вступ до філософії. Великі філософи : навч. посіб. / В.П. Андрущенко. — К.; Х., 2005. — 512 с.
10. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [под ред. Н. П. Калениченко]. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
11. Аристова Л. П. Об условиях развития самостоятельности учащихся на уроках / Л. П. Аристова. – Казань. : Татарское книж. изд., 1960. – 154 с.
12. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-познавательного процесса / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

13. Бандура О. М. Міжпредметні зв'язки у процесі вивчення української літератури : посіб. для викладачів / О. М. Бандура. – К. : Радянська школа, 1984. – 205 с.
14. Бардин К. В. Как научить детей учиться / Кирилл Васильевич Бардин. – М. : Просвещение, 1987. – 112 с.
15. Баханов К. О. Лабораторно-практичні роботи з історії України : метод. посібник для вчителів / Костянтин Олексійович Баханов. – К. : Генеза, 1996. – 208 с.
16. Баханов К. Традиції та інновації у навчанні історії в школі : дидактичний словник-довідник / Костянтин Олексійович Баханов. – Запоріжжя : Просвіта. – 2002. – 108 с.
17. Башманівський О. Л. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / О. Л. Башманівський. – К., 2009. – 20 с.
18. Белкин Е. Л. Управление познавательной деятельностью / Е. Л. Белкин, П. И. Харнаш. – Ярославль, 1978. – 60 с.
19. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как её создать / Август Соломонович Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
20. Бех І. Виховання особистості [у 2 т.] / Іван Бех. – К. : Либідь, 2003. – Т 1. – 2003. – 280 с.
21. Бердяев Н. А. О назначении человека / Николай Александрович Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
22. Беляева Н. В. Дифференциация обучения как средство повышения уровня литературного развития учащихся / Н. В. Беляева // Русская словесность. – 2004. – № 5. – С. 42 – 50.
23. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения [в 2-х т.] / П. П. Блонский. – 1979 – . – Т. 1. : Развитие мышления школьников [под. Ред. А. В. Петровского]. – М. : Педагогика, 1979. – 400 с.

24. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы : [учебн. для студентов пед. вузов] / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов; под ред. О. Ю. Богдановой. – М. : Изд. центр „Academia”, 1999. – 400 с.
25. Богословский В. В. Общая психология : [учеб. пособие для студентов пед. институтов] / В. В. Богословский. – М. : Просвещение, 1981. – 382 с.
26. Богоявленский Д. И. Приёмы умственной деятельности и их формирование у школьников / Д. И. Богоявленский // Вопросы психологии. – 1969. – № 2. – С. 14–19.
27. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Дина Борисовна Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 176 с.
28. Бойко Н. О. Дидактичні умови формування пізнавального інтересу в школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Н. О. Бойко. – Харків, 1999. – 19 с.
29. Бондар В. І. Дидактика : підручник для студ. вищ. пед. навч. закладів / В. І. Бондар ; М-во освіти і науки України. - К. : Либідь, 2005. – 264 с.
30. Бондаренко. Т. Як навчити свідомо сприймати літературу? : проблемно-пошукові та дослідницькі завдання в системі ідейно-художнього аналізу твору / Т. Бондаренко // Українська мова й література в середніх школах, ліцеях, гімназіях та колегіумах. – 2007. – № 7. – С. 47–56.
31. Борзова Л. П. Игры на уроках истории / Л. П. Борзова. – М. : Владос-пресс, 2001. – 325 с.
32. Бочкина Н. В. Педагогические основы формирования самостоятельности школьника : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Н. В. Бочкина. – СПб., 1991. – 34 с.

33. Братко А. А. Моделирование психики / А. А. Братко. – М. : Наука, 1969. – 174 с.
34. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся / Владимир Константинович Буряк. – К. : Знание, 1990. – 48 с.
35. Бухлова Н. В. Як навчити учня вчитися : поради та рекомендації / Н. В. Бухлова. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.
36. Ващенко Г. Загальні методи навчання: [підруч. для педагогів] / Григорій Ващенко. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
37. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
38. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
39. Вилькеев Д. В. Развитие познавательной активности и самостоятельности у учащихся вечерних (сменных) школ в процессе обучения / Д. В. Вилкеев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1961. – 74 с.
40. Венцева. Н. О. Вивчення історичних постатей на уроках історії України в 7 класі / Н. О. Венцева. – Харків. : “Основа”, 2010. – 127 с.
41. Власов В. Історія України. [підручник для учнів 8 класу] / В. К. Власов. – К. : Генеза, 2005. – 256 с.
42. Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов [сост. В. С. Аранский]. – М. : Педагогика, 1986. – 480 с.
43. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої активності учнів молодших класів засобами нових інформаційних технологій навчання : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Т. Б. Волобуєва – К., 1996. – 190 с.
44. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи: [навч. посіб. для викладачів, аспірантів, та студентів вищих навчальних закладів освіти] / В. Володько. – К. : Пед. преса, 2000. – 198 с.

45. Волошина Н. Якість освіти і перспективні педагогічні технології / Н. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 9. – С. 2–3.
46. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [в 6 т.] / Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – . – Т. 2 : Проблемы общей психологии. – 1982. – С. 36–42.
47. Вяткин Л. Г. Об этапах исследования познавательной самостоятельности студентов / Л. Г. Вятки // Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения в вузе : сб. науч. трудов – Иркутск: Изд-во Иркутского гос. ун-та, 1986. – С. 36–42.
48. Галета Я. В. Формування пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу засобами інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Я. В. Галета– Кіровоград, 2005. – 20 с.
49. Гальперин П. Я. Управление познавательной деятельностью учащихся / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М. : Педагогика, 1992. – 262 с.
50. Ганелин Ш. И. Дидактический принцип сознательности / Шолом Израилевич Ганелин. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 223 с.
51. Генкал С. Е. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проєктів : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / С. Е. Генкал. – Суми, 2008. – 20 с.
52. Герцик О. В. Активізуючи пізнавальну діяльність учнів / О. В. Герцик // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2000. – № 6. – С. 5–8.
53. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки : Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотній зв'язок. Ідеальність : посіб. для вчителів / А. О. Гін. – Луганськ : Навч. кн., Янтар, 2004. – 84 с.

54. Гісем О. В. Всесвітня історія : [підручн. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. – Харків : Вид-во “Ранок”, 2009. – 224 с. : іл.
55. Голант Е. Я. О развитии самостоятельности и творческой активности школьников в процессе обучения // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1969. – С. 32–44.
56. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
57. Гордієнко О. Проблема порівняльного вивчення творів зарубіжної та української літератури / О. Гордієнко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 7. – С. 26–29.
58. Готра Н. В. Формування пізнавальної активності учнів на уроках української мови в 6 класі (на матеріалі вивчення іменних частин мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. “Теорія і методика викладання (українська мова)” / Н. В. Готра. – К., 2000. – 20 с.
59. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 134 с.
60. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури : [методологія та методика] / Анатолій Володимирович Градовський. – Черкаси : Брама, Вид. Вовчок О. Ю., 2003. – 292 с.
61. Граник Г. Г. Когда книга учит / Г. Граник, С. Бондаренко, Л. Концевая. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
62. Границкая А. С. Научить детей думать и действовать: адаптивная система обучения в школе : [кн. для учителя] / А. С. Границкая. – М. : Просвещение, 1991. – 175 с.

- 63.Грінченко Л. О. Потенціал сучасних методів викладання літератури в школі / Л. О. Грінченко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – № 30. – С. 6–12.
64. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Академия, 2004. –282 с.
- 65.Дайри Н. Основное усвоить на уроке / Н. Дайри. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.
- 66.Данилов М. А. Об условиях развития познавательной самостоятельности и активности у учащихся на уроках / Михаил Александрович Данилов. – Казань : Таткнигоиздат, 1963. – 96 с.
- 67.Дженджеро О. Дещо про переваги інтерактивного навчання в шкільній практиці / О. Дженджеро // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 2. – С. 8–10.
- 68.Демчук О. Уроки-дослідження у процесі вивчення літератури в школі / О. Демчук // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 1. – С. 29–32.
- 69.Дига Н. В. Формування пізнавальної активності під час вивчення творів історичної тематики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська література)” / Н. В. Дига. – К., 2006. – 20 с.
70. Димченко Л. Дослідницька робота на уроках української літератури / Л. Димченко // Рідна школа. – 1996. – № 1. – С. 62–63.
- 71.Дидактические основы развития самостоятельности учащихся в процессе обучения и воспитания / [отв. ред. А. С. Лында]. – М. : М-во просвещения РСФСР, 1974. – 107 с.
- 72.Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 561 с.

- 73.Дмитриева Ю. П. Психологические основы самостоятельности как свойства личности : [учёные записки]. / Ю. П. Дмитриева. – Л., 1964. – С. 77–90. – (Серия : “Вопросы педагогики”).
- 74.Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної (української) мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання української мови” / Т. К. Донченко. – К., 2001. – 36 с.
- 75.Донцов А. И. Психология коллектива (Методологические проблемы исследования) : [учеб. пособие] / А. И. Донцов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 208 с.
- 76.Дорофеева Н. І. Зарубіжна література : [підручн. для 7 кл. середніх загальноосвітн. навч. закл.] / Н. І. Дорофеева, С. П. Касьянова. – К. : Вежа, 2007. – 304 с. : іл.
- 77.Драгоманов М.П. Вибране / Михайло Петрович Драгоманов. – К. : Либідь, 1991. – 688 с.
- 78.Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности в учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. - № 2. – С. 42 – 45.
- 79.Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Борис Петрович Есипов – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
- 80.Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед наук : спец. 13.00.02 / М. И. :Жалдак. – М., 1989. – 48 с.
- 81.Жарова Л. В. Учить самостоятельности : [кн. для учителя] / Л. В. Жарова. – М. : Просвещение, 1993. – 205 с.
- 82.Жила С. Вивчення української літератури у взаємозв’язку з образотворчим мистецтвом: [посіб. для вчителя] / Світлана Жила. – Чернігів : Деснянська правда, 2000. – 176 с.

83. Жицький Є. І. Самостійна і творча активність учнів у процесі вивчення літератури / Є. І. Жицький. – К. : Радянська школа, 1969. – 167 с.
84. Закон України “Про загальну середню освіту” // Інформаційний збірник МОН України, 1999. – № 15. – С. 6–30.
85. Занков Л. В. Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование / Леонид Владимирович Занков. – М. : Прогресс, 1984. – 237 с.
86. Зарубіжна література 5-11 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Перун, 2005. – 111 с.
87. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / Ирина Алексеевна Зимняя. – [2-е изд.]. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
88. Золотарева Н. Основы самостоятельного анализа текста / Н. Золотарева // Русский язык и литература в школе. – 1990. – № 4. – С. 46–48.
89. Зоренко И. С. Дидактические условия организации самостоятельной учебной работы школьников : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / И. С. Зоренко. – Кривой Рог, 1997. – 20 с.
90. Ильин Е. П. Мотивация и мотив: теория и методы изучения / Евгений Павлович Ильин. – К., 1998. – 508 с.
91. Ильин Е. Н. Путь к ученику : раздумья учителя-словесника : из опыта работы / Евгений Николаевич Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 244 с.
92. Ильенков Э.В. Что же такое личность : с чего начинается личность / Эдуард Васильевич Ильенков – М. : Наука, 1979. – С. 18–21.
93. Ісаєва О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : [монографія] / Олена Ісаєва. – К., 2003. – 380 с.
94. Історія України. Всесвітня історія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Перун, 2005. – 141с.

95. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.
96. Казаков В. Г. Психология : [учебн. для индустр. пед. техникумов] / В. Г. Казаков, Л. Л. Кондратьева. – М. : Высшая школа, 1989. – 383.
97. Капщук О. И. Педагогические условия подготовки курсантов к работе с подростками девиантного поведения / О. И. Капщук // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2002. – Вип. 10. – Ч. П. – С. 195–198.
98. Каткова Т. Формування навичок самостійної роботи як основа професійної підготовки сучасних спеціалістів / Т. Каткова // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 5–6. – С. 69–71.
99. Качурин М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы : [кн. для учителя] / Марк Григорьевич Качурин. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.
100. Клаус Г. Кибернетика и философия / Георг Клаус ; [пер. с нем.]. – М. : Изд. иностр. лит-ры, 1963. – 531 с.
101. Ковальов А. Г. Психология личности / Александр Григорьевич Ковальов – М. : Просвещение. – 1969. – 254 с.
102. Ковбасенко Ю. Зарубіжна література : [підручн. для 8 кл. загальноосвітн. навч. закл.] / Ю. І. Ковбасенко, Л. В. Ковбасенко. – К., 2008. – 384 с. : іл.
103. Коменський Я. А. Велика дидактика / Я. А. Коменський ; [пер. А. Адольфа, С. Любомудрова]. – М. : Учпедгиз, 1983. – Ч. 1. – 334 с.
104. Кон И. С. Открытие “Я” / Игорь Семенович Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
105. Кондратюк С. Методичне забезпечення емоційного сприймання художніх творів учнями основної школи / С. Кондратюк // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 1. – С. 13–15.

106. Коновалец Л. С. Познавательная самостоятельность учащихся в условиях компьютерного обучения / Л. С. Коновалец // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 45–50.
107. Концепція розвитку загальної середньої освіти (12-річна школа) : [Електронний ресурс] / Режим доступу http://www.osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712
108. Корф Н.А. Народная школа в руках крестьянского земства / Н. А. Корф // Вестник Европы. – 1881. – Т.V Октябрь. – № 10. – С. 784–791.
109. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силевич Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
110. Король А. Традиційні та нетрадиційні методи навчання у розвитку творчої особистості / А. Король // Рідна школа. – 2000. – № 9. – С. 29–30.
111. Краковский А. П. О подростке / А. П. Краковский. – М. : Педагогика, 1970. – С. 35–46.
112. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. — К. : Грамота, 2005. — 447 с.
113. Критичне мислення на уроках української мови та літератури / [упоряд. М. І. Крайня]. – Харків : Вид. група “Основа”, 2009. – 108, [4] с. — (Бібліотека журналу “Вивчаємо українську мову та літературу” ; Вип. 2 (63)).
114. Крижанівський О. П. Історія середніх віків : [підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів] / О.П. Крижанівський, О.О. Хірна. – Львів: Оріяна-Нова, 2007. – 272с.: іл.
115. Крутецкий В. А. Психология / В. А. Крутецкий – [2-е изд] – М. : Просвещение, 1986. – 335 с.

116. Кухарев Н. В. Формирование умственной самостоятельности / Николай Васильевич Кухарев. – Минск : Народная асвета, 1972. – 136 с.
117. Ламекіна Г. О. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів 6–8 класів у процесі вивчення фізичної географії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (георгафія)”/ Г. О. Ламекіна. – К., 2004. – 210 с.
118. Левіна І. А. Професійна діяльність учителя з формування пізнавальної самостійності підлітків засобами моделювання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”/ І. А. Левіна. – Одеса, 2001. – 20 с.
119. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев.– М. : Политиздат, 1975. – 301 с.
120. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.
121. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / Исаак Яковлевич Лернер. – М., 1980. – 90 с.
122. Литовченко О. М. Формування навчальної мотивації засобами інформаційно-комунікаційних технологій у мовно-літературному середовищі / О. М. Литовченко // Обдарована дитина. – 2009. – №8. – С. 29–31.
123. Лісовський А. Сучасні проблеми шкільної освіти / А. Лісовський, С. Пультер // Українська література в загальноосвітній школі. – 1999. – № 4. – С. 2–5.
124. Лісовський А. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі / Анатолій Лісовський. – К. : Ленвіт, 2005. – 110 с.
125. Ліхтей І. М. Всесвітня історія. Новий час (XV-XVIII ст.) : [підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів] / І. М. Ліхтей. – К. : Грамота, 2008. – 264с. : іл.

126. Личность в психологическом эксперименте: сб. трудов / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Знание, 1973. – 162 с.
127. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова– [2-ге вид., доповн.]. – Харків : ОВС, 2000. – 163 с.
128. Лубенец Т. Г. Сочинение по картинкам / Т. Г. Лубенец – К., 1916. – 68 с.
129. Луткова С. Г. Развитие познавательной самостоятельности учащихся в процессе изучения документальных источников. На материале истории Отечества 11 кл. : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения (по отраслям знаний)” /С. Г. Луткова. – М., 1997. – 21 с.
130. Лутченко Л. І. Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів 7–9 класів при вивченні математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання математики” / Л. І. Лутченко. – К., 2003. – 20 с.
131. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість. Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі розвитку і творчого застосування / Олександр Романович Мазуркевич. – К. : Радянська школа, 1973. – 255 с.
132. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання”/ О. В. Малихін. – Харків, 2009. – 45 с.
133. Маранцман В. И. Проблемное изучение литературного произведения в школе : [пособ. для учителей] / В. И. Маранцман, Т. В. Чирковская. – М. : Просвещение, 1977. – 206 с.
134. Марченко Н. М. Розширюючи простір для зіставлень та порівнянь (Розповідь про спробу інтегрованого вивчення курсу “Література”)

- / Н. М. Марченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – № 1. – С. 18–20.
135. Мариновська О. Моделювання занять на інтегрованій основі / [О. Мариновська, Г. Бабійчук ; за ред. О. Мариновської]. – Івано-Франківськ, 2002. – 136 с.
136. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М : Просвещение, 1990. – 192 с.
137. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.
138. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / Мирза Исмаилович Махмутов – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
139. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения / Мирза Исмаилович Махмутов.– Казань : Таткнигоиздат, 1972. – 551 с.
140. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу / Л. Мацько // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2–4.
141. Машталер Г. В. Особливості вивчення української літератури в гімназіях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (українська література)” / Г. В. Машталер. – К., 2000. – 17 с.
142. Мірошник С. Проблемне навчання як засіб формування творчої активності й самостійності старшокласників / С. Мірошник // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – № 4. – С. 5–9.
143. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : [підруч. для студентів-філологів] / Леся Федорівна Мірошниченко. – К. : Ленвіт, 2000. – 240 с.
144. Мірошниченко Л. Ф. Методические рекомендации по взаимосвязному изучению русской, украинской и зарубежной литературы в средней школе / Л. Ф. Мірошниченко, Т. Ф. Нефедова. – К., 1987. – 214 с.

145. Міхно О. Психолого-педагогічні засади дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури / О. Міхно // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 8. – С. 12–16.
146. Менчинская Н. А. Психологические вопросы анализа развивающего эффекта обучения / Н. А. Менчинская // Вопросы организации методов исследования знаний, умений и навыков учащихся. – М., 1973. – С. 7–9.
147. Микитюк В. Принципи проблемності у викладанні української літератури / В. Микитюк // Дивослово. – 2005. – № 1. – С. 20–23.
148. Молчанюк О. В. Проблема оптимізації в науково-педагогічній теорії / О. В. Молчанюк // Наук. вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2007. – Вип. 23. – С. 61–68.
149. Мясищев В.Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – Москва-Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
150. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : [навч. посіб.] / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 1998. – 479 с.
151. Національна доктрина розвитку освіти // Книга методиста : довідково-метод. видання / [упоряд. Г. М. Литвиненко, О. М. Вернидуб]. – Х. : Торсінг плюс, 2006. – С. 8–21.
152. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / [Н. Волошина, О. Бандура, О. Гальонка, О. Градовський та ін.] ; за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
153. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі / Всеволод Якович Неділько. – К. : Вища школа, 1978. – 248 с.
154. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання”/ Н. Г. Недодатко. – Кривий Ріг, 2000. – 19 с.

155. Недайна Т. Б. Мистецтво викладання літератури в школі : навч. посібник / Т. Б. Недайна - К. : Ленвіт, 2008. – 124 с.
156. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы / Ольга Ивановна Никифорова.– М. : Книга, 1972. – 152 с.
157. Ницета В. А. Метод проектів як засіб формування життєвої компетентності старшокласників у процесі навчання українознавчих предметів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / В. А. Ницета. – Кривий-Ріг, 2009. – 18 с.
158. Ніколаєнко О. М. Зарубіжна література : [підручник для 9 класу загальноосвіт. навч. закл.] / О. М. Ніколаєнко, І. Л. Столій. – Х. : Вид-во “Ранок”, 2009. – 256 с. : іл.
159. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе / В. А. Онищук. – К. : Рад. школа, 1976. – 184 с.
160. Орлов В. Н. Активность и самостоятельность учащихся / В. Н. Орлов // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 44–48.
161. Оконь В. Введение в общую дидактику / Вінцетті Оконь. – М. : Высш. шк., 1990. – 382.
162. Основи нових інформаційних технологій навчання: посіб. для вчителів / [за ред. Ю. І. Машбіца]. – К. : ТЗМН, 1997. – 264 с.
163. Охтина Л. Т. Психологические основы урока / Людмила Тимофеевна Охтина. – М. : Просвещение, 1977. – 95 с.
164. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Євгеній Михайлович Павлютенков. – Харків : Вид. група “Основа”, 2008. – 128с.
165. Павлютенков Є. М. Умови формування мотивації учіння гімназистів / Є. М. Павлютенков, Л. М. Любова // Управління школою. – 2006. – № 30. – С. 11 – 17.

166. Павлютенков Є. М. Мистецтво управління школою / Євгеній Михайлович Павлютенков. – Харків : Вид. Група “Основа”, 2011. – 320 с. – (Серія “Адміністратору школи”).
167. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики. [у 2 т.] / В. Ф. Паламарчук. – К. : Освіта України, 2006. – Т. 1 – 2006 — 420с.
168. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики. [у 2 т.] / В. Ф. Паламарчук. – К. : Освіта України, 2005. – Т. 1 – 2005 – 504с.
169. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : [навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти] / Євген Анатолійович Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
170. Пахаренко В. І. Українська література : [підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / В. І. Пахаренко. – К. : Генеза, 2009. – 368 с.
171. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 256 с.
172. Петровский В.А. Личность в психологии / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
173. Пидкасыстый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся / Павел Иванович Пидкасыстый. – М. : Педагогика, 1971. – 184 с.
174. Пидкасыстый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / Павел Иванович Пидкасыстый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
175. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Слово, 2006. – 616 с.
176. Пименова Л. М. Развитие самостоятельности как черты личности : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : / Л. М. Пименова – Л., 1960. – 19 с.
177. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 212 с.

178. Подласый И. П. Педагогика : [учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подготовки и спец. в области “Образование и педагогика”] : в 3 кн. / И. П. Подласый. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Кн. 2: Теория и технология обучения. – 2007. – 575 с : ил.
179. Половникова Н. А. О системе воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н. А. Половникова // Советская педагогика. – 1970. – №5. – С. 76–83.
180. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко / [за ред. О. І. Пометун]. – К. : А. С. К., 2004. – 192 с.
181. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1989. – 202 с.
182. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы : перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
183. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т. / Л. С. Рубинштейн / – М. : Педагогика, 1989. – 424 с.
184. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1957. – 328 с.
185. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1958. – 146 с.
186. Русова С. Ф. Єдина діяльна (трудова) школа / С. Ф. Русова. – Лейпциг, 1923. – 154 с.
187. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / Олександра Яківна Савченко. – К. : Радянська школа, 1982. – 176 с.
188. Садовнікова О. П. Розвиток творчої самостійності учнів колегіумів у процесі вивчення української мови: дис. канд. пед. наук : 13.00.02

- “Теорія та методика навчання (українська мова)” / Садовнікова Ольга Павлівна. – К., 2008. – 265 с.
189. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / Вадим Николаевич Садовский – М. : Наука, 1974. – 279 с.
190. Сафонова Н.М. Виховання навичок аналізу прозового твору / Н. М. Сафонова – К. : Рад. школа, 1967. – с.
191. Свідерський Ю. Ю. Історія України : [підручник для 7 класу] / Ю. Ю.Свідерський, Т. В. Ладиченко, Н. Ю. Романишин. – К. : Грамота, 2007. – 272 с. : іл.
192. Селевко Г. К. Научи себя учиться / Г. К. Селевко, И. Н. Маркова, О. Г. Левина. – М. : Народное образование, 2001. – 192 с.
193. Семенов О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / О. Семенов. – Суми : ВВП “Мрія – 1” ТОВ, 2005. – 404 с.
194. Семчук Д. Б. Творчо-дослідницькі та інтерактивні технології на уроках української словесності / Д. Б. Семчук. – Тернопіль : “Підручники і посібники”, 2007. – 144 с.
195. Синиця І. О. Особливості сприймання учнями літератури [у книзі: Література учить жити] / І. О. Синиця. – К. : Рад. шк., 1968. – С. 53–65.
196. Симакова Л. А. Самостоятельная работа учащихся в процессе анализа художественного произведения в 4 – 7 классах : [пособие для учителя]. / Л. А. Симакова / К. : Радянська школа., 1987. – 109 с.
197. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: [монографія] / Анатолій Люціанович Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
198. Скрипник Л. Використання інноваційних методів і прийомів на уроках української мови і літератури / Л. Скрипник // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 2. – С. 43–46.
199. Слижук О. А. Методика організації читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення епічних творів : автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська література)” / О. А. Слижук. – Запоріжжя, 2003. – 19 с.
200. Словарь практического психолога [ост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 798 с.
201. Снегір'ова В. В. Вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною в 5-11 класах загальноосвітньої школи (на матеріалах творів національної літератури) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська література)” / В. В. Снегір'ова. – К., 2001. – 19 с.
202. Соколов І. І. Типи уроків і засоби активізації викладання літератури в школі / Ігор Ігоревич Соколов. – К. : Радянська школа, 1963. – 143 с.
203. Стражев А. И. Методика преподавания истории : пособ. для учителей / А. И. Стражев. – М. : Просвещение, 1964. – 285с.
204. Степанишин Б. І. Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури) : [посіб. для вчителя] / Б. І. Степанишин. – К. : Освіта, 1993. – 240 с.
205. Стіл Д. Методична система “Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів”: Підготовка до проекту “Читання та письмо для розвитку критичного мислення”: Посібники 3-4 / Д. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл. – К. : Міленіум, 2001. – 104 с.
206. Стоюнін В. Я. Про викладання російської літератури // Література і виховання : посіб. для вчителя / [упоряд. А. В. Іванченко, Н. П. Каменська] / В. Я. Стоюнін. – К. : Рад. школа, 1989. – 223 с.
207. Струкевич О. К. Історія України : [підручн. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / Олексій Карпович Струкевич. – К. : Грамота, 2009. – 288 с. : іл.
208. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий // Теории учения. Хрестоматия. Часть I. Отечественные

- теории учения / Под ред. Н.Ф.Талызиной, И. А. Володарской. – М. : РИЦ “Помощь”, 1996. – С. 98–137.
209. Тихомиров О. К. ЭВМ и новые проблемы психологии / О. К. Тихомиров, Л. Н. Бабанин. – М. : МГУ, 1986. – 203 с.
210. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Ганна Леонідівна Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
211. Токмань Г. Діалогізм та проблемність як принципи сучасного прочитання української літератури в школі / Г. Токмань // Дивослово. – 2001. – № 3. – С. 55–58.
212. Трубачева С. Е. Методи самостійного набуття знань учнями у сучасній школі / С. Е. Трубачева. – К. : ФАДА, ЛТД, 2000. – 30 с.
213. Тюрина В.О. Формирование познавательной самостоятельности учащихся общеобразовательной школы: автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук: 13.00.01 “ История и теория обучения” / В. О. Тюрина. – Харків, 1994. – 57 с.
214. Українська література. 5-12 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Перун, 2005. – 201 с.
215. Ушинский К. Д. Собр. соч. : [в 11 т.] / К. Д. Ушинский. – 1950 – . – Т. 8. : Человек как предмет воспитания. – 1950. – 776 с.
216. Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. / К. Д. Ушинский. – 1950 – Л.-М., 1950. – . – Т. 10. : Материалы к третьему тому “Педагогической антропологии”. – 1950. – 665 с.
217. Фасоля А. Діяльнісна основа навчання / А. Фасоля // Дивослово. – 2006. – № 6. – С. 2–5.
218. Федоренко Г. М. Комп'ютерні технології на уроках літератури / Г. М. Федоренко // Вивчаємо укр. мову та літературу. – 2008. – № 8. – С. 6–8.

219. Філософські абрисы сучасної освіти : монографія / [Г. Вишинська, В. Гайденко, Г. Гамрецька та ін.; за заг. Ред. І. Предборської]. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2006. – 226 с.
220. Формирование мотивации учения : [кн. для учителя] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
221. Фролова К. П. Аналіз художнього твору: [посіб. для вчителів] / Клавдія Павлівна Фролова. – К. : Радянська школа, 1975. – 174 с.
222. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособ. / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 519 с.
223. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. - [2-е изд., перераб.]. – М. : Высшая школа., 2007. – 639 с.
224. Чепелева Н. Технології читання / Наталя Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 95 с.
225. Шамова Т. Активизация учения школьников / Тетяна Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 209 с.
226. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Шапар. – Харків : Прапор, 2007. – 640 с.
227. Шаров С. В. Дидактичні умови організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету : дис... кандидата пед. наук : 13.00.09 “Теорія навчання” / Сергій Володимирович Шаров. – Мелітополь, 2010. – 230 с.
228. Шацкий Т. С. Работа для будущего: докум. повествование / Сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
229. Шевцова Л. Активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою ситуативних завдань / Л. Шевцова // Дивослово. – 2001. – № 12. – С. 43–45.
230. Шудзіховська І. Ф. Дидактичні умови розвитку пізнавального інтересу учнів гімназії в процесі вивчення предметів гуманітарного

- циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09. “Теорія навчання” / І. Ф. Шудзіховська. – Луцьк, 2006. – 21 с.
231. Шуляр В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи: науково-методичний посібник / В. І. Шуляр, Н. М. Огренич. – Миколаїв : Видавець Ганна Гінкул. – 2006. – 208 с.
232. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – М. : Просвещение, 1967. – 266 с.
233. Щербина Л. Упровадження інтерактивних технологій на уроках літератури / Л. Щербина // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 23–26.
234. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Галина Ивановна Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
235. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Галина Ивановна Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.
236. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М., 1986. – 144 с.
237. Явоненко М. В. Система творчих завдань міжпредметного характеру як засіб розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.09. “Теорія навчання” / М. В. Явоненко. – Чернігів, 2007. – 20 с.
238. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с. – (Библиотека учителя “Воспитание и обучение”).
239. Якиманская И. Личностно-ориентированный урок : планирование и технология проведения / И. Якиманская, О. Якунина // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 3–5.
240. Якобсон М. П. Психология художественного восприятия / М. П. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 86 с.

241. Янкович О. Інформаційно-комунікативні технології на уроках літератури / О. Янкович // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2008. – № 11–12. – С. 2–4.
242. Яценко Т. До проблеми запровадження компетентнісного підходу на уроках української літератури в основній школі / Т. Яценко // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 8. – С. 36–41.
243. Яценко Т. Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу на уроках української літератури в 7–9класах / Т. Яценко // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 3. – С. 3–26.

Додаток А

Анкета на виявлення рівня емоційно-мотиваційного компонента пізнавальної самостійності (констатувальний зріз)

Загальноосвітній навчальний заклад _____

Клас _____ Прізвище, ім'я _____

Інструкція. Тобі пропонуються завдання, уважно прочитай їх і сконцентруйся на головному. Пиши короткими реченнями, намагайся дати відверті відповіді.

Завдання

1. Як часто під час підготовки до уроків історії та літератури ти звертаєшся, крім підручників, до інших джерел (книг, довідників, Інтернет-ресурсів тощо)? Які з них найбільше задовольняють твої інтереси? _____

2. Розкрий, як впливає зміст навчального матеріалу на твій настрій? _____

3. Який із запропонованих видів діяльності (слухати розповідь вчителя, переказувати зміст навчальної інформації, висловлювати власні думки щодо прочитаного, ставити запитання вчителю, товаришам) тобі найбільше подобається виконувати на уроках літератури та історії? Чому? _____

Додаток А 1**Анкета на виявлення рівня емоційно-мотиваційного
компонента пізнавальної самостійності (контрольний зріз)**

Загальноосвітній навчальний заклад _____

Клас _____ Прізвище, ім'я _____

Інструкція. Тобі пропонуються завдання, уважно прочитай їх і сконцентруйся на головному. Пиши короткими реченнями, намагайся дати відверті відповіді.

Завдання

1. Які засоби ти використовуєш для того, щоб отримати додаткову інформацію щодо розв'язання складних завдань? Обґрунтуй свою відповідь.

2. Як ти пояснюєш зміну свого настрою в залежності від змісту та форм роботи на уроці _____

3. Чи подобаються тобі такі завдання, коли необхідно висувати гіпотезу, припущення, обґрунтовувати їх теоретично? Чому?

Додаток Б
Анкета на виявлення рівня змістовно-когнітивного
компонента пізнавальної самостійності (7 клас)

Загальноосвітній навчальний заклад _____

Клас _____ Прізвище, ім'я _____

Інструкція. Шановний друже! Тобі пропонуються завдання, уважно постався до їх змісту, дай чітку та зрозумілу відповідь на кожне з них. Не бійся висловлювати власні судження.

Завдання

1. Чому наприкінці повісті Є. Гуцала “Сім’я дикої качки” ні Тося, ні Юрко не наважилися підійти одне до одного? Хто з них першим повинен був зробити крок назустріч? Відповідь обґрунтуй _____

2. Як описує І. Франко в повісті “Захар Беркут” монголо-татарську навалу, що, на твою думку, допомогло тухольцям перемогти свого ворога? _____

3. Пригадай зміст роману В. Скотта “Айвенго” та повісті А. Чайковського “За сестрою”, на основі цього визнач спільне та відмінне в цих творах _____

Додаток Б.1
Анкета на виявлення рівня змістовно-когнітивного
компонента пізнавальної самостійності (8 клас)

Загальноосвітній навчальний заклад _____

Клас _____ Прізвище, ім'я _____

Інструкція. Шановний друже! Тобі пропонуються завдання, уважно постався до їх змісту, дай чітку та зрозумілу відповідь на кожне з них. Не бійся висловлювати власні судження.

Завдання

1. Наведи приклади з історії (України, всесвітньої) або літератури (української, зарубіжної), які для тебе мають важливе значення. Схарактеризуй улюбленого літературного героя чи історичну особу. Поясни, чому саме він (вона) тобі подобається найбільше? _____

2. Пригадай зміст оповідання М. Коцюбинського “Дорогою ціною”. Який це був період в історії нашого народу? Що, на твою думку, керувало вчинками Остапа та Соломії? _____

3. Порівняй образи Поета і Бертольдо за поемою Л.Українки “Давня казка” _____

Додаток Б.2
Анкета на виявлення рівня змістовно-когнітивного
компонента пізнавальної самостійності (9 клас)

Загальноосвітній навчальний заклад _____

Клас _____ Прізвище, ім'я _____

Інструкція. Шановний друже! Тобі пропонуються завдання, уважно постався до їх змісту, дай чітку та зрозумілу відповідь на кожне з них. Не бійся висловлювати власні судження.

Завдання

1. Яка філософська ідея Г.Сковороди розкрита в байці „Бджола і Шершень”? Чи є актуальною ця ідея сьогодні? _____

2. Які історичні події вплинули на написання поеми Т. Шевченко „Кавказ”? Чому, на твою думку, в цьому творі поет звернувся до образів Прометея і Орла? У чому їх символічне значення?

3. Знайди спільні та відмінні елементи в поемі Вергілія “Енеїда” та однойменній поемі І. Котляревського _____

Додаток В
Анкета на виявлення рівня сформованості
процесуально-вольового компонента пізнавальної самостійності
(констатувальний зріз)

Загальноосвітній навчальний заклад _____

Клас _____ Прізвище, ім'я _____

Інструкція. Тобі пропонуються завдання, у процесі виконання яких намагайся дати відверті відповіді. Сконцентруйся на головному. Намагайся об'єктивно оцінити свої можливості.

Завдання

1. Якими будуть твої дії, якщо під час підготовки до уроків з історії та літератури зустрінуться труднощі в розумінні навчального матеріалу (незрозумілі слова, недостатньо знань про історичну епоху тощо)?

а) звертаюся за допомогою до дорослих;

б) використовую додаткову літературу;

в) пропускаю;

г) інше _____

_____.

2. Чи завжди ти намагаєшся самостійно добирати потрібну інформацію для підготовки до уроку з історії та літератури (завжди; рідко; інколи)?

Якими способами ти досягаєш поставленої мети? _____

_____.

3. Як ти оцінюєш свої знання з української та зарубіжної літератури, історії України та всесвітньої історії? Чи прагнеш ти виправляти допущені помилки? _____

_____.

Додаток В 1
Анкета на виявлення рівня сформованості
процесуально-вольового компонента пізнавальної самостійності
(контрольний зріз)

Загальноосвітній навчальний заклад _____

Клас _____ Прізвище, ім'я _____

Інструкція. Тобі пропонуються завдання, у процесі виконання яких намагайся дати відверті відповіді. Сконцентруйся на головному. Намагайся об'єктивно оцінити свої можливості.

Завдання

1. Чи завжди ти намагаєшся самостійно виконати отримане завдання до кінця? Поясни, як саме це відбувається? _____

2. Оціни свої вміння здійснювати самостійну навчальну діяльність, щодо вивчення історії та літератури. Яке місце в цьому процесі займають комп'ютерні технології? _____

3. Як ти реагуєш на зауваження вчителя чи однокласників щодо самостійного виконання роботи на уроці та вдома? _____

Додаток Д

**Характеристика емоційно-мотиваційного компонента пізнавальної
самостійності учнів**

Клас	7		8		9	
Всього учнів	242		239		243	
Бали	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Перше завдання						
“3”	46	19,0	44	18,4	46	18,9
“2”	94	38,9	92	38,5	126	51,9
“1”	102	42,1	103	43,1	71	29,2
Загальна кількість балів	428		419		461	
“S1”	1,8		1,7		1,9	
Друге завдання						
“3”	41	17,0	46	19,2	48	19,8
“2”	112	46,3	109	45,6	121	49,6
“1”	89	36,7	84	35,2	74	30,5
Загальна кількість балів	436		394		460	
“S2”	1,8		1,6		1,9	
Третє завдання						
“3”	26	10,7	14	5,9	32	13,2
“2”	125	51,7	120	50,2	109	45,9
“1”	91	37,6	105	43,9	102	41,9
Загальна кількість балів	419		387		416	
“S3”	1,7		1,6		1,7	
S	5,3		4,9		5,5	

Додаток Д. 1

**Характеристика змістовно-когнітивного компонента пізнавальної
самостійності учнів**

Клас	7		8		9	
Всього учнів	242		239		243	
Бали	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Перше завдання						
“3”	34	14,0	20	8,4	21	8,6
“2”	131	54,2	93	38,9	94	38,9
“1”	61	25,2	94	39,3	102	42,0
“0”	16	6,6	32	13,4	26	10,5
Загальна кількість балів	425		340		353	
“S1”	1,8		1,4		1,5	
Друге завдання						
“3”	16	6,6	18	7,5	21	8,6
“2”	82	33,9	85	35,6	96	39,7
“1”	114	47,1	107	44,8	101	41,6
“0”	25	10,4	29	12,1	25	10,2
Загальна кількість балів	326		331		356	
“S2”	1,3		1,4		1,5	
Третє завдання						
“3”	12	4,9	16	6,7	17	6,9
“2”	77	31,8	75	31,4	86	35,4
“1”	130	53,7	119	49,8	119	49,0
“0”	23	9,6	29	12,1	21	8,7
Загальна кількість балів	320		317		342	
“S3”	1,3		1,3		1,4	
S	4,4		4,1		4,4	

Додаток Д. 2

**Характеристика процесуально-вольового компонента пізнавальної
самостійності**

Клас	7		8		9	
Всього учнів	242		239		243	
Бали	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Перше завдання						
“3”	29	12,0	31	13,0	36	14,8
“2”	93	38,4	97	40,6	121	49,8
“1”	99	40,9	88	36,8	69	28,4
“0”	21	8,7	23	9,6	17	7,0
Загальна кількість балів	372		375		419	
“S1”	1,5		1,5		1,7	
Друге завдання						
“3”	31	12,8	32	16,4	39	16,0
“2”	87	35,9	88	36,8	89	36,6
“1”	89	36,8	83	34,7	99	40,7
“0”	35	14,5	36	15,1	16	6,7
Загальна кількість балів	356		355		394	
“S2”	1,5		1,5		1,6	
Третє завдання						
“3”	37	15,3	38	15,9	44	18,1
“2”	87	36,0	94	39,3	109	44,9
“1”	92	38,0	88	36,8	72	29,6
“0”	26	10,7	19	8,0	18	7,4
Загальна кількість балів	377		390		422	
“S3”	1,6		1,6		1,7	
S	4,6		4,6		5,0	

Додаток Є

Середній арифметичний показник сформованості пізнавальної самостійності учнів сьомого класу (контрольний клас)

Компоненти пізнавальної самостійності											
№ п/п	Прізвища учнів	Емоційно-мотиваційний			Змістовно-когнітивний			Процесуально-вольовий			Всього
		З А В Д А Н Н Я									
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1	Бахтєєва А.	3	2	2	2	1	2	2	2	1	17
2	Бризицький В	2	2	1	2	1	1	1	2	2	14
3	Веремій Д.	2	3	2	1	2	1	2	3	1	17
4	Єркулов Д.	3	3	2	2	3	3	2	2	3	23
5	Єфимчук І.	2	2	1	2	2	2	1	2	2	16
6	Ігнатков Д.	1	2	2	1	1	1	2	1	2	13
7	Каменська О.	2	1	2	1	1	1	2	0	2	12
8	Конівець Є.	3	2	3	2	2	1	3	2	3	21
9	Кузін П.	2	3	2	3	2	2	2	1	2	19
10	Кузьменко Є	2	2	1	2	2	1	1	2	2	15
11	Маврова А.	2	0	1	1	0	1	0	1	1	7
12	Матросов А.	2	1	1	2	2	2	1	1	2	14
13	Мілько М.	3	3	2	3	2	2	3	2	1	21
14	Мініна Т.	2	1	2	2	2	2	1	2	2	16
15	Писанко І.	1	1	2	1	1	1	1	1	1	10
16	Рянзєєв М.	2	2	2	2	2	1	2	1	1	15
17	Савельєв Д.	3	3	2	2	2	2	1	1	2	18
18	Сергєєв С.	2	2	3	3	2	3	2	3	2	22
Загальна сума балів											290
Середній показник											16,0

Додаток Є.1

Середній арифметичний показник сформованості пізнавальної самостійності учнів восьмого класу (контрольний клас)

Компоненти пізнавальної самостійності											
№ п/п	Прізвища учнів	Емоційно-мотиваційний			Змістовно-когнітивний			Процесуально-вольовий			Всього
		З А В Д А Н Н Я									
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1	Андрусів О.	2	1	2	2	2	1	2	1	1	14
2	Бажан А.	2	2	1	2	2	1	1	2	2	13
3	Байдала В.	2	3	2	1	2	1	2	3	1	17
4	Біловол Д.	3	1	2	2	1	1	2	2	3	17
5	Вериженко Д.	1	2	1	2	2	2	1	2	1	14
6	Гонєєва О.	2	2	2	2	2	2	2	1	2	17
7	Ільченко О.	2	3	2	3	3	2	3	2	3	23
8	Камай А.	2	1	1	2	2	1	1	1	1	12
9	Костенко А.	2	3	2	3	2	2	2	2	2	20
10	. Кусакін К.	2	2	2	2	3	2	2	2	2	19
11	Леміш П.	2	1	1	2	1	1	1	1	1	11
12	Латушкін О	2	1	1	2	2	2	1	1	2	14
13	Лимар Р.	2	3	2	3	2	2	2	2	2	20
14	Мусієнко Д	2	3	2	3	2	2	2	2	2	18
15	Небрат О	2	2	2	2	2	2	1	2	1	16
16	Пономарів М.	2	2	2	3	2	2	2	2	2	19
17	Радзивилюк Г	2	1	2	2	2	2	1	1	1	14
18	Хоменко Г	2	2	2	3	2	3	2	3	2	21
19	Цветкова О.	3	3	3	3	3	2	3	2	2	24
Загальна сума балів											305
Середній показник											16,0

Додаток Є. 2

Середній арифметичний показник сформованості пізнавальної самостійності учнів дев'ятого класу (контрольний клас)

Компоненти пізнавальної самостійності											
№ п/п	Прізвища учнів	Емоційно-мотиваційний			Змістовно-когнітивний			Процесуально-вольовий			Всього
		З А В Д А Н Н Я									
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1	Олексієнко О.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
2	Білоконь Р.	2	2	1	2	2	1	1	2	2	15
3	Бажан У.	2	1	2	1	2	1	2	1	1	13
4	Білова О.	3	1	2	2	1	1	2	2	3	17
5	Вокал Д.	2	2	2	3	2	2	2	2	2	19
6	Волкова О.	2	2	1	2	1	2	1	1	1	13
7	Гречка А.	3	2	2	2	3	2	2	1	2	19
8	Горобець Т.	3	2	3	2	2	1	3	2	3	21
9	Ільченко О.	1	2	3	2	2	2	2	2	2	18
10	Камай А.	2	2	1	2	2	1	1	2	2	15
11	Касянен Н.	2	2	1	1	2	1	2	2	1	14
12	Куса кін А.	2	1	1	1	1	2	1	1	1	11
13	Латушкін І.	3	3	2	3	2	2	3	2	3	23
14	Лук'янець А.	2	1	2	1	2	1	2	1	2	14
15	Маричев С.	2	1	2	1	1	1	2	1	1	12
16	Мусієнко Ж.	2	2	2	3	2	2	2	2	2	19
17	Пономарів Ю.	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12
18	Романова В.	3	2	2	2	2	1	1	2	2	17
19	Русин А.	2	2	3	3	2	3	2	3	2	22
Загальна сума балів											298
Середній показник											16,5

Додаток Ж

Середній арифметичний показник сформованості пізнавальної самостійності учнів сьомого класу (контрольний клас)

	Ім'я дитини	Середній арифметичний показник пізнавальної самостійності
	Бахтеєва А.	1,9
	Бризицький В	1,6
	Веремій Д.	1,9
	Єркулов Д.	2,6
	Єфимчук І.	1,8
	Ігнат'юков Д.	1,4
	Каменська О.	1,1
	Конівець Є.	2,3
	Кузін П.	2,1
0	Кузьменко Є	1,6
1	Маврова А.	0,7
2	Матросов А.	1,6
3	Мілько М.	2,3
4	Мінина Т.	1,8
5	Писанко І.	1,1
6	Рянзеєв М.	1,7
	Савельєв Д.	2,0

7		
8	Сергєєв С.	2,4
	X	1,8

Додаток Ж. 1

Середній арифметичний показник сформованості пізнавальної самостійності учнів восьмого класу (контрольний клас)

	Ім'я дитини	Середній арифметичний показник пізнавальної самостійності
	Андрусів Г.	1,7
	Бажан А.	1,4
	Байдала В.	1,9
	Біловол Д.	1,9
	Вериженко Д.	1,6
	Гонєєва О.	2,1
	Ільченко О.	2,6
	Камай А.	1,1
	Костенко А.	2,2
0	Кусакін К.	2,1
1	Леміш П.	1,1
2	Латушкін О	1,6

3	Лимар Р.	2,2
4	Мусієнко Д	2,0
5	Небрат О	1,8
6	Пономарів М.	2,1
7	Радзивилюк Г	1,6
8	Хоменко Г	2,3
9	Цветкова О.	2,7
	Х	1,8

Додаток Ж. 2

Середній арифметичний показник сформованості пізнавальної самостійності учнів дев'ятого класу (контрольний клас)

	Ім'я дитини	Середній арифметичний показник пізнавальної самостійності
	Олексієнко О.	1,0
	Білоконь Р.	1,7
	Бажан У.	1,9
	Білова О.	1,9

	Вокал Д.	2,1
	Волкова О.	1,4
	Гречка А.	2,1
	Горобець Т.	2,3
	Ільченко О.	2,4
0	Камай А.	1,7
1	Касянен Н.	1,6
2	Куса кін А.	1,1
3	Латушкін І.	2,6
4	Лук'янець А.	2,0
5	Маричев С.	1,1
6	Мусієнко Ж.	1,1
7	Пономарів Ю.	2,1
8	Романова В.	2,4
	X	1,9

Додаток 3

Урок української літератури. 7 клас. 2 години.

І. Франко – видатний український письменник і громадський діяч.

Повість “Захар Беркут” .

Мета: ознайомити школярів із життєвим шляхом І.Франка; удосконалювати вміння та навички роботи над текстом художнього твору, навички виразного читання та аналізу епічних творів; сприяти усвідомленню понять честі, людської гідності, мужності, сили Духу.

Завдання відповідно до компонентної структури пізнавальної самостійності.

Емоційно-мотиваційний компонент: зацікавити особою митця та його творчістю; спонукати до міркувань про окремі епізоди з життя письменника; викликати інтерес до вивчення історичної літератури.

Змістовно-когнітивний: розширити знання учнів про дитячі та юнацькі роки письменника; визначити історичну основу повісті; виразно читати уривки художнього твору, засобами виразного читання передавати настрій.

Процесуально-вольовий: формувати вміння самостійно працювати із текстом художнього твору; розвивати пошукові вміння учнів та вміння зіставляти отриману інформацію із подіями сьогодення, висловлювати свої думки.

Тип уроку: урок вивчення нового матеріалу.

Методи, прийоми і форми роботи: розповідь учителя, індивідуальні повідомлення, евристична бесіда, самостійна робота з текстом повісті, гра “Так-ні”.

Обладнання: текст повісті “Захар Беркут”, підручник, карта України, комп’ютерне забезпечення.

Міжпредметні зв’язки: історія України, географія.

Хід уроку:

Мотиваційний етап.

- ❖ Створення позитивного настрою (побажання хорошого настрою і успішної роботи на уроці).
- ❖ Актуалізація суб'єктного досвіду й опорних знань.

Яку людину можна назвати геніальною? Хто такий геній? Якою повинна бути, на вашу думку, геніальна людина? Які риси характеру притаманні генієві?

Повідомлення теми та завдань уроку.

Сьогодні на уроці ми будемо вивчати життя і творчість людини, яка без будь-яких сумнівів є генієм. Це Іван Якович Франко. З цим письменником ви вже знайомилися у 5 класі і вивчали його казку “Фарбований Лис”. Сьогодні ми з вами пригадаємо вивчене раніше, а також збагатимося новими відомостями про життєвий і творчий шлях Івана Франка - класика, людину надзвичайної працьовитості та енциклопедичних знань.

Ми сьогодні матимемо можливість уявно перенестися в наймальовничіший куточок України – Карпати, саме тут народився Іван Франко і створив прекрасну історичну повість про Карпатську Україну XIII ст. “Захар Беркут”.

Сприйняття нового матеріалу.

1. Презентація портрета І.Франка. *(На екрані з'являються слайди, на яких - портрет І.Франка. Вчитель напам'ять читає вислів М.Коцюбинського).*

“Високе чоло, сірі, трохи холодні очі, в лінях бороди щось енергійне, уперте. Рудувате волосся непокірливо пнеться, вуси стирчать. Скромно одягнений, він тихий і непомітний, поки мовчить. А заговорить - і вас здивує, як ця невисока фігура росте й росте перед вами, мов у казці. Вам стане тепло і ясно від світла його очей, а його мова здається не словом, а сталлю, що б'є об кремінь і сипле іскри. Сильна, уперта натура, яка цілою вийшла з житейського бою”.

2. Захист учнівських проектів. *Напередодні було створено дві групи учнів: перша - готувала матеріал про дитинство Івана Яковича, а друга - про роки його навчання).*

Повідомлення учнів першої групи про дитинство І.Франка.
(*відповіді учнів супроводжувалися відповідними слайдами*).

1-й учень. І.Я.Франко народився 27 серпня 1856 року в селі Нагуєвичі Дрогобицького повіту на Галичині (показує на карті). Його дитинство промайнуло серед розкішної карпатської природи та безмежної любові батьків. Іван був першою дитиною в сім'ї. Його батько, Яків Іванович Франко, був ковалем, якого шанували та поважали за добру вдачу, роботящі руки та вміння знайти ключ до серця людини. Батькова кузня – одне із найяскравіших дитячих вражень І.Франка. Вона була улюбленим місцем малого хлопчика. Там він слухав бесіди, жарти, сміх і ненастанне ценькання батькового молота. Тут він дослухався також і до житейських розмов, які досить часто були сумними, сповненими турбот та клопотів щоденного життя.

2-й учень. В творчості І.Франка є оповідання “У кузні”. В ньому він так згадує про батькову кузню (*учень зачитує уривок з оповідання*) “Кузня мого тата, що стояла саме посередині нашої невеличкої слободи на досить високім плоскім сугорбі віддалік від села, була, так сказати, місцем збору, нарад та приязної балаканини для всіх сусідів”(демонстрація світлини).

Все, що чув і все, що бачив маленький Іван пропускав через своє вразливе дитяче серце і саме тут, в батьковій кузні, в нього зароджувалось почуття особистості. В цьому ж оповіданні він пише ”На дні моїх споминів і досі горить той маленький, але міцний огонь. У ньому пролизуються сині, червоні та золото-білі промені, жевріє, мов розтоплене вугілля, і яриться в його глибині, щось іще біліше проміняєсте. Се огонь у кузні мого батька. І мені здається, запас я його взяв дитиною в свою душу на далеку мандрівку життя . І що він не погас і досі”.

3-й учень. Мати І.Франка, Марія Миколаївна Кульчицька, була розумна, хоча й неписьменна, ніжна, любляча, змогла передати своєму первістку все багатство душі, прищепити любов до народної пісні. Мати мала гарний голос і знала багато народних пісень, які часто співала для свого Івася.

Від матері Франко записав і вивчив напам'ять багато пісень, у тому числі повний весільний цикл, який, на жаль, не зберігся. Саме їй він присвятив такі ніжні і трепетні рядки

Тямлю як нині: малим ще хлопчиною

В мамині пісні заслухувався я;

Пісні ті стали красою єдиною

Бідного мого тяжкого життя.

„Мамо, голубко! – було налягаю .-

ще про Ганнусю, шумильця вінки!”

„Ні, синку, годі! Покіль я співаю ,

Праця чекає моєї руки”.

2. Короткі відомості учнів 2-ї групи про роки навчання Івана Франка .

(Перед повідомленнями учнів другої групи вчитель звертає увагу учнів на сходинки зростання освіченості І.Франка, які відображені на екрані. Пропонує учням перекреслити цю схему в зошит і в процесі отримання інформації заповнювати її).

1-й учень. Змалечку Іван був кмітливим, допитливим, відзначався бурхливою уявою і схильністю до фантазування, особливо любив природу. Коли хлопцеві виповнилося шість років, його віддали на навчання до початкової школи у сусіднє село Ясеницю Сільну до брата матері Павла Кульчицького. Саме тут, за два роки, він навчився читати й писати українською, польською та німецькою мовами, а також навчився арифметики й церковного співу.

Вчитель. Збереглися спогади про дитячі роки та навчання І.Франка. Так, І.Яцул так згадував про малого Яся:

Привезли до нас з Нагуєвичів малого хлопчину до його вуйка Павла Кульчицького, щоб ходив до школи. Я і Стефан Сеньків жили по-сусідськи з його вуйком і хотіли зазнайомитись з Франком. Прийшли ми до нього, і Франко нам сказав, що буде ходити разом з нами до школи.... Франкові вуйко купив олівець, який мені дуже сподобався, то я вкрав у нього той олівець, і він за ним дуже плакав... Я зараз віддав Франкові цей олівець за що мене Франко дуже полюбив. Він приходив до моєї хати часто бавитися. По школі ми гонили разом пасти худобу на толоку – я і Сеньків свою, а Франко вуйкові.

2-учень. Після навчання в початковій школі за позитивною рекомендацією вчителя і після складання іспитів за перший клас І.Франка одразу прийняли до другого класу головної міської школи Дрогобича. І тут він виявив свої надзвичайні здібності і на іспиті був визнаний найкращим учнем у класі.

Потім Франко навчався в Дрогобицькій гімназії і саме тут захопився студіюванням книг. Його засмучувало те, що в гімназії не було публічної бібліотеки і він позичав книжки для читання у викладачів, батьків своїх товаришів. Саме в цей період Франко починає збирати власну бібліотеку. І.Франко любив, читаючи книги, робити власні замітки на полях. Він зізнавався, що коли йому „захочеться вночі знайти книгу в темряві, щоб покласти її на столі для вранішньої роботи, він робив це безпомильно”. До кінця навчання в гімназії його особиста бібліотека складала близько 500 томів. В цей же час І.Франко пише перші літературні твори, які друкував у студентському журналі „Друг”. Серед них були вірші, оповідання, а також переклади творів іноземних письменників.

Вчитель. Навчаючись в гімназії І.Франко дивував усіх своєю пам'яттю. Один із його товаришів, який навчався разом із Франком у гімназії згадував:

Франко вже від самого початку дався пізнати всім як з природи дуже здібна, талановита людина, мав надзвичайну пам'ять.... нотував собі в своїй голові так, що кожен викладану річ пам'ятав настільки докладно, що так ніхто не міг собі докладно занотувати в зошиті, навіть у скороченні. Найбільшим його заняттям поза школою у вільний час було замилювання до читання всього, що йому лишень попадало в руки, і в тім напрямі ніхто йому не дорівнював.

Вчитель. Після закінчення гімназії Франко вступив до Львівського університету на філософський факультет, успішно закінчив його і захистив у Відні докторську дисертацію.

Життя І.Франка не було легким. Він не жив у розкошах, за політичні переконання Франка тричі ув'язнювали. Будучи однією з найосвіченіших людей свого часу, маючи науковий ступінь, І.Франко не міг працювати викладачем в університеті, таму що влада боялася його гострого справедливого слова. І. Франко був мужньою та сильною духом людиною, ніщо не змогло його зламати і він до останніх днів життя працював для свого народу і заради нього. Його життєвим кредом були слова „Як син селянина, вигодуваний твердим мужицьким хлібом, я почуваю себе до обов'язку віддати працю свого життя тому простому народові” (вислів записано на дошці). В творчій спадщині письменника близько 4 тисяч літературних творів, які досить різноманітні і за своєю тематикою і за жанровими різновидами – це казки, оповідання, повісті, романи, вірші, поеми, літературно-критичні статті тощо. Лише частина спадщини великого українського письменника опублікована у 50-ти томах.

Бесіда “Вільний мікрофон”

Учні передають один одному уявний мікрофон і відповідають на питання:

- Що вас найбільше зацікавило в постаті І Франка? Чому?

Слово вчителя.

І. Я. Франко займав активну життєву позицію. Він постійно цікавився сучасним йому громадським життям і писав про це в своїх художніх та публіцистичних творах. З дитинства його цікавило минуле нашого народу, він захоплювався тими історичними подіями в яких народ, в найважчих та найнебезпечніший час виявляв волелюбність, стійкість, мужність, відданість своїй батьківщині, адже захищаючи себе, свою родину, свій край від ворогів він зберігав, перш за все, свою Батьківщину. Повість І.Франка, яку ми розпочинаємо вивчати розповідає про одну з таких героїчних сторінок нашого народу.

Повідомлення учня-історика з використанням карти. Монголо-татарські війська на території України з'явилися у 1223 році. Зустріч українських князів з ворогами відбулася на р. Калці (нині Донецька обл.. заповідник „Кам'яні Могили”) і тут відбулася жорстока битва, яка тривала протягом трьох днів. Не дивлячись на те, що руські воїни трималися мужньо в битві, вони все ж таки зазнали поразки. Перемога на р. Калці відкрила шлях монголам на Русь та вони повернулись назад, щоб прийти через чотирнадцять років. У 1236 році монголо-татари з'явилися на східній Україні, 1239 році нашестя зазнали південно руські землі, а 1240 році монголи підійшли до Києва і, не дивлячись на відважну битву киян, ординці перемогли. Це дало можливість монголо-татарам рушити на Волинь, Галичину, Поділля, де вони з боєм здобували укріплені міста. Руйнування від монголо-татар були великі. В історичних документах, літописах, монголо-татарська орда порівнюється із чорною хмарою. Попереду їхала кіннота, що палила все на своєму шляху, а за ними йшла головна орда – вона гнала стада овець, корів, табуни коней тощо. Татари забирали в неволю жінок, дітей, з хлопчиків вони виховували яничарів. Незважаючи на численні втрати монголи не змогли знищити саму Русь. Частина населення перемістилась на північ у ліси, частина лишилася на рідних землях. Місцевим жителям вдалося зберегти свою мову, побут, звичаї, культуру.

Вчитель. І.Я.Франко у повісті, дотримуючись історичної правди в зображенні монгольської навали, використовував також фольклорні матеріали (легенди, перекази). В одному з переказів записаних на Закарпатті розповідається про похід монголо-татар у Карпати 1241 року, зокрема про один з епізодів боротьби українців проти ворогів. „Русини підрубали дерева, наклали в купи каміння і воду перегородили. Коли татари ішли в той глибокий звор, тоги люди ті підрубані дерева, каміння і воду пустили за одним свистом. То всьо почало гучати, стріляти і вбило много татар. Котрі ще обстали жив, пошли далі і лягли спати під полонину Стой. Уночі урвалася велика хмара, і от великий дощ урвав гору На ній много татар пропало”.

Основні події твору відбуваються в селі Тухлі, яке існує й нині, розташоване в мальовничій, порослій густими лісами місцевості, на Львівщині. *(Учитель показує місцевість на географічній карті, а потім учні розглядають слайди із зображенням с. Тухля та Карпатських гір).*

Учитель. Повість „Захар Беркут” розпочинається описом природи Тухольщини а також тих великих змін, які віками відбувалися в природі і суспільному житті Карпатської Русі.

Виразне читання початку повісті заздалегідь підготовленим учнем.

Самостійне пізнавальне завдання (кожен виконує індивідуально).

- Дослідити, як у пролозі до повісті “Захар Беркут” І.Франко характеризує давні часи (XIII) і сучасний йому час.

Час	XII ст.	XIX ст..
Ліс		
Села		
Люди		

Результати роботи обговорюються під час відповідей на питання:

1. Який прийом використовує І.Франко зображуючи життя людей різних часів?
2. Чому, на вашу думку, саме цей прийом обирає І.Франко?
3. Як автор ставиться до певного історичного часу? З чого це видно?
4. Як ви вважаєте, що може “бути позадне” і для наших “культурних часів”?

Закріплення вивченого матеріалу.

Засвоєння вивченого матеріалу ми перевіримо за допомогою гри “Так - ні”

1. Батько І.Франка був відомим художником? (Ні)
2. Початкову освіту І.Франко здобув у рідному селі? (Ні)
3. Навчаючись в Дрогобицькій гімназії він почав збирати фольклорні твори? (Так)
4. Мав науковий ступінь доктора філософських наук. (Так)
5. І.Франко писав тільки прозові твори (Ні)
6. Навчаючись у гімназії Іван дивувався усім своєю незвичайною пам’яттю. (Так)
7. Перші твори Франка були опубліковані в журналі „Друг”(Так)
8. І.Франко жив у розкошах? (Ні)
9. Історична повість „Захар Беркут” була написана Франком у зрілому віці. (Ні)
10. В Повісті „Захар Берку” Франко використав поряд з історичним також фольклорні матеріали. (Так)
11. Головні герої повісті – реальні історичні особи .(Ні)

Рефлексія. Учням пропонується письмово виконати завдання.

На уроці я:

- дізнався
- зрозумів
- навчився
- на наступному уроці я хочу

Оцінювання. Учитель підводить підсумки. Оцінює роботу учнів.

Домашнє завдання.

1. Скласти психологічний портрет Івана Франка і вміти розповідати про його життєвий шлях
2. Прочитати I розділ повісті “Захар Беркут”, підготувати художній переказ одного епізоду;
3. Розпочати складати словник архаїзмів та діалектизмів

Додаток I
Система уроків з теми
Урок 1
“Життєвий і творчий шлях Івана Багряного” 9 клас

Тема. Іван Багряний як письменник та людина свого часу.

Мета. Розкрити особистість Івана Багряного як людини, яка змогла зберегти своє “Я” в непростих життєвих обставинах; ознайомити учнів із українською еміграційною літературою; підготувати дев'ятикласників до осмисленого сприйняття роману “Тигролови”.

Завдання відповідно до компонентної структури пізнавальної самостійності.

Емоційно-мотиваційний компонент: створювати позитивний емоційний настрій на уроці; зацікавити учнів особистістю Івана Багряного.

Змістовно-когнітивний компонент: дати уявлення про українську еміграційну літературу, ознайомити дев'ятикласників з фактами творчої біографії письменника-емігранта Івана Багряного; систематизувати, узагальнити і доповнити відомості про пригодницький жанр літератури; збагачувати словниковий запас учнів.

Процесуально-вольовий компонент: розвивати логічне і творче мислення дев'ятикласників; виховувати наполегливість, прагнення долати труднощі.

Основні методи та прийоми, використані на уроці: розповідь учителя з використанням комп'ютерних технологій, проблемні питання, самостійна робота.

Домашнє завдання.

1. Опрацювати матеріал підручника та скласти психологічний портрет письменника.

2. На основі ознайомлення з романом “Тигролови” довести його належність до пригодницького жанру.

Урок 2

Духовна і фізична нездоланність головного героя роману Івана Багряного “Тигролови”

Мета. Показати сильну особистість головного героя, його нездоланність, прагнення залишитися людиною і досягти поставленої мети всупереч життєвим перешкодам.

Завдання відповідно до компонентної структури пізнавальної самобутності.

Емоційно-мотиваційний компонент: викликати пізнавальний інтерес до читання української пригодницької літератури, захоплення фізичною і духовною нездоланністю Григорія Многогрішного;

Змістовно-когнітивний компонент: поглиблювати літературні знання, у процесі аналізу художнього твору звернути увагу учнів на опис складного історичного часу українського народу; вдосконалювати навички роботи з текстом у процесі аналізу художнього твору; вміння характеризувати героя, розуміти значення художньої деталі у розкритті ідейного задуму твору.

Процесуально-вольовий компонент: розвивати спостережливість, самостійність суджень учнів; удосконалювати пошукові вміння і навички у процесі аналізу роману “Тигролови”; прагнення практично застосовувати набуті знання.

Основні методи та прийоми, використані на уроці: передбачення, триступеневе інтерв'ю, вільне письмо, індивідуальна робота та робота в групах.

Домашнє завдання.

1. Поміркуйте та висловіть свою думку на питання „У чому алегоричність назви роману “Тигролови””.

2. Випишіть з роману словосполучення, які характеризують сімейні традиції родини Сірків, їх ставлення до праці до природи, до людей, стосунки між членами родини.

Урок 3 “Ми - українці, всюди українці”

Мета. Сконцентрувати у вагу на родинних та народних традиціях сім'ї Сірків, працьовитості їхнього роду, сімейній злагоді, ставленні до людей, почуттях патріотизму та національної гідності кількох поколінь Сірків.

Завдання відповідно до компонентної структури, пізнавальної самостійності.

Емоційно-мотиваційний компонент: викликати захоплення моральними цінностями українського народу; прищеплювати бажання наслідувати традиції предків, що відображені у романі.

Змістовно-когнітивний компонент: визначати тематику та проблематику роману; характеризувати образи героїв твору, їхню національну гідність, вміння зберегти традиції свого народу у складних незвичайних обставинах.

Процесуально-вольовий компонент: формувати вміння висловлювати власні судження щодо сильної української людини.

Основні методи та прийоми, використані на уроці: самостійна робота, робота в парах, метод “Прес”.

Домашнє завдання.

- Написати твір-роздум на одну з тем:

“Григорій Многогрішний - гідний представник свого народу”

“Чи завжди сміливі мають щастя?”

“Традиції українського народу в романі “Тигролови”

“Духовні цінності сім'ї Сірків”

(Такий підхід до організації начального процесу дозволяв формувати знання, уміння відповідно до вимог чинної програми. А конкретні завдання уроків, які відповідали структурним компонентам пізнавальної самостійності надавали можливість добирати методи та прийоми, що максимально забезпечували формування досліджуваної якості особистості).

Додаток К

Урок із всесвітньої історії. 8 клас.

Тема. Війна північноамериканських колоній Англії за незалежність. Створення США.

Мета. Формувати знання про причини та наслідки війни північноамериканських колоній Англії за незалежність; сприяти засвоєнню понять колонізація, фермерське господарство, плантаційне господарство, суверенітет; розвивати інтерес до історичної інформації.

Завдання відповідно до компонентної структури пізнавальної самостійності:

Емоційно-мотиваційний компонент: продовжувати розвивати пізнавальний інтерес до відповідної історичної інформації;

Змістовно-когнітивний компонент: засвоювати інформацію про створення американських колоній Англії; соціально-економічний та політичний розвиток колоній; причини конфлікту між колоніями та метрополією; Декларацію незалежності; становлення органів влади. Конституцію США.

Процесуально-вольовий компонент: забезпечувати розвиток контрольних-оцінних умінь учнів аналізувати події, які відбувалися в XVII - XVIII ст. у Північній Америці.

Обладнання: мультимедійне забезпечення, мапа “Війна північноамериканських колоній Англії за незалежність”; атласи “Новітня історія. 8 клас”; підручники; зошити.

Випереджальні завдання.

На підставі раніше вивченого відповісти на запитання:

1. Що таке колонія, метрополія?
2. Які країни колонізували Американський континент?
3. Чим відрізняється феодальний і буржуазний суспільний устрій?

4. Підготувати повідомлення на тему: “Причини конфлікту між колоніями та метрополією”.

Хід уроку

I. Мотивація учнів на пізнавальну діяльність.

Учитель з метою організації уваги учнів та мотивації їх на вивчення нового навчального матеріалу пропонує поміркувати над питанням

Яка із сучасних держав є незаперечним лідером західної цивілізації і значною мірою впливає на всю динаміку розвитку світового співтовариства.

Після відповідей учнів учитель повертає їх увагу до того, що Америка як і інші держави пройшла складний шлях розвитку, перш ніж стати розвиненою країною. І вказує, що у процесі вивчення цієї теми триватиме два уроки і в результаті роботи учні зможуть відповісти на такі питання:

- яким було американське суспільство напередодні війни за незалежність;
- які чинники призвели до війни;
- чим зумовлена перемога колоній над метрополією;
- чому війна за незалежність була водночас і революцією.

II. Оголошення теми уроку

Учні записують у зошитах тему (“Війна північноамериканських колоній Англії за незалежність”) і план уроку.

1. Створення американських колоній Англії.
2. Соціально-економічний та політичний розвиток колоній.

Формування північноамериканської нації.

3. Причини конфлікту між колоніями та метрополією.
4. “Бостонське чаювання”. Початок війни.

III. Виклад матеріалу.

Методичний коментар. У 8 класі учні в змозі активно працювати на уроці, здійснюючи *самостійну навчально-пізнавальну діяльність*. Учитель спрямовує роботу школярів на головне, пояснює попередньо мету їхнього завдання.

Пізнавальні завдання можуть мають різний рівень складності, практикувати їх доцільніше диференційовано, враховуючи ступінь розумових зусиль, вікові особливості дітей, обсяг пошукової та аналітично-порівняльної чи узагальнюючої роботи, що їй необхідно виконати. Готовність школярів до пізнавального пошуку як дослідницьке уміння, що складається з аналізу та синтезу, порівняння, узагальнення; використання навчальної, довідкової та додаткової літератури; самоорганізації та самоконтролю.

Самостійна робота з підручником за методом “Чиста дошка”.

Для того, щоб ознайомитися з першим пунктом плану учитель пропонує учням самостійно опрацювати матеріал підручника (Англійські колонії в Північній Америці) і відповісти на запитання, записані на дошці. Після того, як учні отримали відповідь на запитання, вони стираються з дошки.

Що спонукало англійців шукати і завойовувати нові землі?

Як утворювались нові колонії?

Скільки колоній було засновано на Атлантичному узбережжі?

Як розвивались колонії?

Як складалися стосунки між колоністами і тубільним населенням?

Чи мешканці колоній отримували освіту?

З чийм ім'ям пов'язане американське Просвітництво?

Розповідь учителя.

Учитель розкриває перед учнями друге питання плану: *соціально-економічний та політичний розвиток колоній. Формування північноамериканської нації.* У своїй розповіді він пояснює восьмикласникам у чому полягають головні відмінності англійських колоній в Північній Америці від колоній іспанців, португальців, голландців, французів; Чим життя колоніста відрізнялося від життя звичайного англійця в метрополії; які основні відмінності існували між південними і північними колоніями; наведіть факти, що свідчать про формування в північноамериканських колоніях американської нації.

Обговорення питання

- Яким було американське суспільство напередодні війни за незалежність?

Методичний коментар. У процесі обговорення в учнів виробляється вміння аналізувати, виділяти головне, узагальнювати набуті знання. Вміння вислуховувати висловлювання однокласників та обґрунтовувати власну думку.

Інформацію для розгляду третього пункту плану, підготував учень виконуючи випереджальне завдання.

Учень. Причини конфлікту між колоніями та метрополією.

Колоністи (у переважній більшості колишні вихідці з Британських островів) прагнули до повного зрівняння у правах із мешканцями метрополії, а британська корона вперто ігнорувала це прагнення, натомість намагалася регламентувати всі сторони соціально-економічного й політичного розвитку колоній, надійно й міцно прив'язавши їх до Англії. Приміром, британський парламент ще в 1650-1651 рр. прийняв т. зв. Навігаційні акти, за якими колонії зобов'язані були експортувати свої товари тільки на Британські острови, а все необхідне ввозити з Європи на кораблях метрополії чи за її сприяння. Таким чином, колоніям заборонялося торгувати з іншими країнами і навіть між собою – збувати товар дозволялося тільки англійським купцям.

Багато галузей промисловості були просто заборонені. Колоністам заборонялось обробляти залізо та хутро. За свідченням документів того часу, колоністи не могли виготовити ні гудзика, ні підкови, ні навіть цвяха без дозволу британської адміністрації.

Проте колонії ставали багатолюднішими й багатшими, тому британцям все важче було утримувати їх в економічній залежності. В обхід англійських законів до колоній контрабандним способом завозилося 9/10 необхідних товарів. Зверхність Англії колоністи визнавали лише тому, що вважалися

англійськими підданими і метрополія захищала їх від зовнішніх ворогів (французів, іспанців). У середині XVIII ст. ситуація змінилася. Після Семилітньої війни, під час якої колоністи активно допомагали англійцям, британська влада підсилила колоніальний гніт. Був встановлений жорсткий контроль над запровадженими раніше заборонами: на відкриття мануфактур, на виробництво і вивіз шерстяних виробів, на торгівлю з іншими країнами тощо. Прагнучим освоєння нових земель колоністам не припало до душі прийняте в 1763 р. рішення уряду про створення індіанської резервації, обмеженою демаркаційною лінією, яку поселенцям перетинати заборонялося. Розквартирування військ, що брали участь у Семилітній війні в Північній Америці, стало додатковим тягарем для населення колоній.

Англійський парламент вирішив перенести на колонії частину державного боргу, що виник під час Семилітньої війни. Першим кроком до цього стало введення у 1765 р. незначного гербового збору. Всі документи в колоніях належало оформляти в англійських чиновників на спеціальному гербовому папері, оподатковувалися друковані видання й навіть гральні карти. Введення гербового збору призвело до вибуху невдоволення населення; колоністи виступали під гаслом “Жодного податку без представництва” (в британському парламенті). Гербовий папір навіть не дозволили вивантажити, а англійських чиновників виганяли з колоній. У Британії в ту пору (1766 р.) до влади прийшла опозиція, яка скасувала гербовий збір, але в спеціальному Деклараційному акті вказала, що за парламентом і надалі залишається непорушне право ухвалювати закони для колоній. В 1767 р. новий міністр фінансів Великобританії обклав зборами чи не весь колоніальний імпорт. Це спричинило новий вибух невдоволення. Колоністи відмовлялися купувати товари, привезені з метрополії. У відповідь губернатори за допомогою англійських військ розпочали репресії, що призвело до збройних сутичок. Зрештою, парламент скасував і цей закон, залишивши лише мито на чай. Проте й це викликало опір колоністів. У

Бостоні спалахнув чайний бунт, який став приводом до боротьби колоній за незалежність і увійшов до історії під назвою “Бостонське чаювання”.

Робота з історичними документами.

Учитель пропонує сприйняти та осмислити історичні документи, які за допомогою мультимедіа спроектовані на екран.

Документ 1.

З листа губернатора Массачусетсу Ф. Бернарда військовому міністрові лорду Баррінгтону:

“...Слід було б передбачити, що такий захід, як парламентське оподаткування, викличе велике занепокоєння та енергійну опозицію в багатьох районах Америки. Американці заявляли про своє небажання коритися гербовому акту ще до того, як його схвалив парламент; було очевидно, що для проведення його в життя колоніальні уряди повинні максимально зосередити владу в своїх руках. А вони в той час були надивовижу слабкими та немічними. Чи варто було в такий час вдаватися до заходів, на кшталт введення внутрішніх податків в Америці, на основі рішення парламенту?”

*Після сприйняття цього документа учні відповідають на питання:
Чим пояснює губернатор неуспіх з уведенням гербового збору?*

Перш ніж ознайомитися із другим документом вчитель орієнтує учнів на те, що після ознайомлення з документом вони повинні будуть в парах спочатку обговорити, а потім озвучити перед класом відповідь на питання: Чого вимагали автори звернення?

Документ 2.

Зі звернення законодавчих зборів Массачусетсу до Довгого парламенту:

“... Накази, що надсилаються з Англії, суперечать нашим правам, так само, як нашому добробуту. Надано нашим батькам свободу, якою вони користувалися незважаючи на ворожнечу прелатів та інших могутніх ворогів, і тепер нам втрачати її, коли сама Англія відвоювала собі свободу? Ваші рішення, хоч би як усіх нас переважали мудрістю, бідних, вирослих у дикості мужиків, неможливо застосувати, і вони непридатні тут”.

Після проведеної роботи учитель узагальнює інформацію про причини конфлікту між колоністами і метрополіями (які відображені на екрані за допомогою мультимедіа) та пропонує записати їх у зошит.

IV Підсумок уроку.

Наприкінці уроку учні відповідають на запитання:

Що нового з сьогоднішнього уроку ви дізналися про період становлення Сполучених Штатів Америки?

V. Домашнє завдання.

1. Прочитати відповідний параграф підручника..
2. Скласти хронологічну таблицю „Початок боротьби проти митрополії та проголошення незалежності”.
3. Відповісти на питання “Які чинники призвели до війни північноамериканських колоній з Англією” (відповіді учнів).

Тема 2: Утворення США.

Мета: Розглянути і проаналізувати важливі документи в історії США “Декларація незалежності США”, “Конституція США” “Біль про права”; прослідкувати хід війни за незалежність і розглянути її наслідки; виховувати повагу до права та закону.

Завдання відповідно до компонентної структури пізнавальної самостійності:

Емоційно-мотиваційний компонент:

;

Змістовно-когнітивний компонент:

.

Процесуально-вольовий компонент:

Обладнання: мультимедійне забезпечення, мапа “Війна північноамериканських колоній Англії за незалежність”; атласи „Новітня історія. 8 клас”; підручники; зошити; картки перевірки знань.

Хід уроку

I. Мотиваційний етап

Учитель. Сьогодні ми продовжуємо вивчати історію створення США. На уроці ми обговоримо підсумки і значення війни за незалежність, ознайомимося із найважливішим документом в історії становлення США “Декларацією незалежності”, а також познайомимося з “Конституцією США”

II. Оголошення теми уроку

Учні записують у зошитах тему (“Створення США”) і план уроку.

- 1 Декларація незалежності. Перебіг воєнних дій.
2. Становлення органів влади. Конституція США.
3. Результати війни.

IV . Перевірка домашнього завдання.

1. Індивідуальні завдання учням:

V. Виклад матеріалу.

Розповідь вчителя. Отже, до 1775 року на березі Атлантичного океану сформувався новий народ – американці, які не хотіли жити за законами, що

їм нав'язувалися англійським парламентом. Мешканці північноамериканських колоній прагнули бути вільними і незалежними. Тому вони взяли за зброю.

Проте, щоб мешканці північноамериканських колоній об'єдналися і піднялися на боротьбу, їм необхідно було створити і прийняти документ, у якому б пояснювалися причини, що спонукали їх стати незалежними, а також якою вони хотіли б бачити свою нову державу. І такий документ був створений відомим плантатором, успішним адвокатом – Томасом Джеферсоном (учитель звертає увагу учнів на портрет).

Повідомлення учня про Томаса Джеферсона.

Продовження розповіді вчителя.

4 липня 1776 р. 2-й Континентальний конгрес прийняв Декларацію незалежності. Декларація оголошувала про відділення 13 колоній від метрополії і утворення незалежної держави – Сполучених Штатів Америки (США). Вона була першим в історії державно-правовим документом, що формально проголосив суверенітет народу і основи буржуазно-демократичних свобод. Згодом було затверджено й державну символіку: в 1777 р. національний прапор США, в 1782 р. — герб, а в 1931 р. — гімн.

Тим часом бойові дії розгорталися не на користь американців. У серпні 1776 р. англійці захопили Нью-Йорк, Філадельфію. Армія Вашингтона не мала достатньої кількості гармат, рушниць і набоїв. Спроби організувати регулярну армію замість добровільної наражалися на опір населення. Проте морально-політичний рівень її солдатів, що билися на своїй землі, за свої кровні інтереси, був значно вищий, ніж в найманій англійській армії. Удосконалюючи тактику ведення війни, повстанці зуміли добитися значних переваг. Уникаючи крупних битв, американська армія у взаємодії з партизанськими загонами вимотувала противника раптовими ударами. На морі, в умовах панування англійського флоту, американські судна також застосовували тактику раптових рейдів, не лише нападаючи на британські судна, але і здійснюючи походи до берегів Великобританії.

До Америки прибували добровольці, надходили гроші, зброя. Особливо значну допомогу надавала Франція, де, як представник північноамериканських колоній, знаходився Бенджамен Франклін. У квітні 1777 р. один із палких прихильників боротьби англійських колоній 18-річний маркіз Лафайєт спорядив на власні кошти фрегат і разом зі своїми друзями вирушив до Америки воювати за незалежність, захищати ідеали демократії. В Америці Лафайєт став одним із помічників генерала Вашингтона. На допомогу американцям прибули, зокрема, поляк Тадеуш Костюшко і прусський генерал Вільгельм Штейбен. Барона Вільгельма Штейбена вважали одним із найкращих помічників Вашингтона. Саме він зумів із кепсько одягнених цивільних людей створити справжнє боєздатне військо.

Першу значну перемогу американська армія здобула в битві поблизу Саратоги (штат Нью-Йорк) восени 1777 р. Після цього нову державу визнали Франція, Іспанія, Голландія. США удалося використовувати протиріччя між Великобританією і іншими європейськими державами. В 1778 р. було укладено військовий союз США з Францією; в 1779 р. у війну з Великобританією вступила Іспанія і Голландія. Росія оголосила збройний нейтралітет.

В червні 1778 англійці залишили Філадельфію; у 1779-1781 рр. вони перенесли військові дії в південні штати, розраховуючи на підтримку плантаторської аристократії. Їм вдалося захопити Саванну і Чарлстон. На чолі південно-американської армії був поставлений талановитий генерал, у минулому коваль, Натаніел Грін, що успішно поєднував в боротьбі з англійськими військами дії повстанських військ і партизан. Англійці вимушені були відвести свої війська в портові міста. Після морської битви 5-13 вересня 1781 р. французький флот відрізав з моря головні сили англійців близ Йорктауна; Вашингтон оточив їх з суші і 19 жовтня 1781 змусив до капітуляції.

3 вересня 1783 р. між Англією та США було підписано мирний договір у Версалі (Франція). Англія визнала незалежність США і віддала їм

територію від північного кордону Массачусетсу до південного кордону Джорджії, а на заході – до річки Міссісіпі.

У 1785 р. англійський король Георг III прийняв нового посла США Джона Адамса. Звертаючись до посла, Георг III сказав: “Сер, я був останнім, хто погодився на відокремлення колоній; тепер, коли це сталося, я першим шукатиму приязні Сполучених Штатів як незалежної держави”. Так починалася нова епоха у відносинах двох держав.

Після війни молода держава опинилась у тяжкому становищі. Економіку було підірвано тривалою війною та втратою зв'язків із колишньою метрополією. Не вистачало золота і срібла. Зате вистачало знецінених паперових грошей. Південні штати страждали від нестачі робочої сили. Зросла вартість життя. Майже не було людини, яка не мала б боргів. За таких умов розгорнулася гостра політична боротьба, загострилися соціальні проблеми. Радикально налаштована частина населення вимагала подальших змін і прагнула майнової рівності. У середовищі бідноти Нової Англії зріли вимоги обмеження власності, введення максимальних цін на продовольство. У військах, які впродовж тривалого часу не отримували платні, відбувалися заворушення. Почалися виступи фермерів і мешканців міст. Найбільший виступ стався в 1786 – 1787 рр. в Массачусетсі під керівництвом героя визвольної війни Деніеля Шейса. Конгрес США, не маючи реальної влади, відчайдушно шукав виходу з ситуації, що склалася. Було розпущено армію; солдатам у рахунок платні видавалися сертифікати на земельні ділянки. Подібні заходи були тимчасовими і не могли вивести суспільство з кризи. Молода країна потребувала сильної центральної влади, єдиного захищеного ринку.

Вивчення документу 3.

3 Декларації незалежності Сполучених Штатів Америки (4 липня 1776 р.):

„...Коли перебіг подій примушує якийсь народ розірвати політичний зв'язок його з іншим народом і посісти нарівні з рештою держав незалежне становище, то належна увага до думки людства зобов'язує його викласти причини, що спонукають його відокремитися.

Ми вважаємо за очевидні такі істини: всіх людей створено рівними і всі вони наділені від Творця деякими невід'ємними правами, до яких належать життя, свобода і прагнення щастя. Для забезпечення цих прав установлено серед людей уряди, які запозичують свою справедливую владу зі згоди тих, ким вони керують. Та якщо ця форма урядування стає згубною для їхніх цілей, то народ має право змінити або скасувати її та встановити новий уряд.

Ці колонії довго й терпляче витримували всілякі утиски, і тільки необхідність змушує їх тепер змінити свою нинішню форму урядування. Історія теперішнього короля Великої Британії сповнена безперестанних несправедливостей, що мали своєю безпосередньою метою встановити тиранію в цих штатах. На доказ подаємо на суд безсторонньому світові такі факти:

Він, король Англії, відмовився затверджувати закони, якнайкорисніші та якнайпотрібніші для загального блага.

Він намагався чинити перешкоди заселенню цих штатів.

Він затвердив такі акти:

- припинення нашої торгівлі з усіма частинами світу;
- оподаткування нас без нашої згоди.

Він відмовився управляти нами, позбавив нас свого заступництва та оголосив нам війну.

Він грабував нас на морі, спустошував наші береги, спалював наші міста і вбивав наших громадян.

Тому ми, представники Сполучених Штатів Америки, зібравшись на загальний конгрес, оголошуємо від імені та за вповноваженням народу колоній, що ці сполучені колонії є і за правом повинні бути вільними й незалежними штатами; що вони звільняються від будь-якого підданства

британській короні і будь-який політичний зв'язок між ними і державою Великобританія повинний бути і є цілком знищеним, і, як вільні і незалежні штати, вони мають повну владу оголошувати війну, укладати мир, вступати в союзи, розвивати торгівлю і здійснювати всі інші акти і справи, що незалежні держави можуть здійснювати по праву”.

Поміркуйте:

- *Що мав на увазі автор Декларації, коли писав: „... всі люди створені рівними і всі наділені... невідємними правами , до яких належать життя, свободв і прагнення щастя”?*

- *Хто, на думку автора, має право змінювати і утверджувати нову владу? Чому? Доведіть, використовуючи слова тексту?*

- *Поміркуйте, від чийого імені була написана Декларація незалежності?*

- *Який принцип проголошувався в Декларації?*

- *Які факти наводить автор Декларації, що король Великобританії порушував права і обмежував свободу колоністів?*

У чому полягає загальнолюдське значення декларації?

? Як розгорталися бойові дії з 1776 р. по 1783 р.?

Чому Франція, Іспанія, Росія допомагали США у Війні за незалежність?

Розкрийте основні положення Декларації незалежності.

Назвіть умови Версальського миру між США та Англією.

Обговорення питання „- чим зумовлена перемога колоній над метрополією” (відповіді учнів).

6. Становлення органів влади. Конституція США.

Водночас із Війною за незалежність відбувалося становлення державних структур. З 1776 р. по 1783 р. у всіх штатах було сформовано уряди й парламенти, діяв загальносоюзний конгрес. Завершення війни поставило на порядок денний проблему співвідношення повноважень загальносоюзних органів і державних органів штатів.

Щоб якось вирішити цю проблему, 1777 р. було прийнято “Статті Конфедерації” (перша конституція США). Згідно з ними загальносоюзному конгресові відводилася роль арбітра в суперечках між штатами, передавалося керівництво армією та зовнішньою політикою. За штатами визнавалося право: збирання податків, випуску власних грошей, затвердження митних тарифів, складання торговельних угод. Кожен штат посилав до конгресу одного депутата. Зміни до політичного устрою штатів вносилися лише за їхнім одностайним рішенням.

“Статті Конфедерації” мало кого влаштовували. За таких умов у травні 1787 р. у Філадельфії зібралися 55 делегатів від усіх штатів (крім Род-Айленда) з метою виробити конституцію молодій державі. Делегати утворили конституційний конгрес, який у палких дискусіях протягом чотирьох місяців узгоджував основні положення конституції. Нарешті, 17 вересня 1787 р. більшість делегатів прийняла компромісний варіант і підписала текст Конституції США, яка діє й понині.

За Конституцією США з нечіткої конфедерації перетворювалися на сильну федеративну державу. Її суб'єкти — штати зберегли за собою значну частину прав, але головні загальнодержавні функції було передано Федеральному (центральному) урядові. Так, Федеральний уряд вирішував питання зовнішньої політики, оборони, фінансів, загальнодержавного законодавства.

Конституція передбачала принцип поділу влади на гілки (законодавчу, виконавчу, судову) та систему стримувань і противаг, яка не дозволяла посилюватись одній гілці влади за рахунок іншої та попереджала спроби встановлення одноосібної влади.

Виконавча влада в країні передавалася президентові США, який обирався строком на чотири роки, був головою держави, уряду, а також головнокомандувачем збройних сил. Він призначав міністрів, яких затверджував Конгрес (парламент), але підпорядковувалися вони лише президентові, а також послів, членів Верховного суду. На випадок хвороби, смерті або нездатності президента керувати державою вводилася посада віце-президента, який одночасно виконував функцію головуючого в сенаті (верхній палаті Конгресу). Конгрес мав право висловити президентові недовіру (імпічмент).

Законодавча влада належала Конгресові. Він мав право встановлювати і збирати податки, регулювати торгівлю (зовнішню та між штатами), карбувати гроші, вводити мито, набирати армію і флот.

Конгрес складався з двох палат. Верхня – сенат – обиралася на засіданнях місцевих законодавчих зборів. Кожен штат, незалежно від розміру й кількості населення, посилав двох представників. Сенат обирався строком на шість років з обов'язковою заміною третини складу через кожні два роки. Сенат затверджував призначення на вищі державні посади, вирішував питання зовнішньої політики, в разі необхідності виступав як судовий орган вищих державних службовців, аж до президента. Якщо державного службовця визнавали винним, на нього чекали суд або відставка.

Нижня палата — палата представників — обиралася терміном на два роки пропорційно кількості виборців у штаті. Вона обговорювала законопроекти, утверджувала бюджет і податки, але свої рішення мала узгоджувати з сенатом.

Право голосу було надано тільки білим чоловікам, які досягли 21-річного віку і мали певне майно. Так у Конституції закріплювалося існування расового та майнового цензу.

Конституція встановлювала і Верховний суд – вищу судову інстанцію, яка призначалася з 6 (згодом із 9) юристів на довічний термін.

Для свого часу Конституція США була найбільш передовою та демократичною. Вона різко контрастувала з абсолютистськими порядками Європи. Та хоча вона гарантувала права власності, в ній були відсутні гарантії демократичних свобод. Цю хибу було усунуто 1789 р. На вимогу всіх штатів Дж. Медісон сформував перші 10 поправок до Конституції – Білль про права. У них проголошувалися свобода зборів, слова, друку, релігії, недоторканність особи, суд присяжних, право кожного американця мати зброю для самозахисту та ін. Білль було затверджено 1791 р.

Якими були економічні, політичні та соціальні наслідки Війни за незалежність для США?

Схарактеризуйте основні положення Конституції США.

Що зумовило прийняття Білля про права?

7. Результати війни.

Вирішальною рушійною силою північноамериканської революції були народні маси: фермери, ремісники і міська дрібна буржуазія. Їхня роль яскраво проявилася в патріотичному підйомі народу під час війни, у створенні місцевого ополчення (міліції) у Новій Англії і Західній Вірджинії. Народні маси склали основу партизанської армії, що розгромила англійських гнобителів. Але внаслідок неорганізованості народних мас керівна роль у війні й у створенні нової буржуазно-рабовласницької держави – США – належала великим землевласникам-плантаторам і буржуазії. У всіх штатах зберігався високий майновий ценз для виборців.

В результаті війни утворилися істотні передумови для розвитку капіталізму в Північній Америці:

- влада перейшла від англійської аристократії і чиновництва до плантаторів-рабовласників Півдня і буржуазії Півночі США;

- були знищені феодальні пережитки (дворянські титули, фіксована рента, невідчужуваність наділів, майорат);
- конфіскавана земельна власність лоялістов, корони і державної англіканської церкви;
- відпали колишні заборони англійського парламенту і королівської влади, що утрудняли розвиток промисловості і торгівлі;
- перетворення західних земель, що вилучались в індіанців, в загальнодержавну власність і подальший їх розпродаж створили базу для зростання капіталу.

Проте не всі завдання, що об'єктивно стояли перед американською революцією, були вирішені. У країні збереглася велика земельна власність, західні землі захоплювали у свої руки рабовласники і великі земельні спекулянти. Якщо у північних штатах рабство негрів було обмежено і поступово знищено, в південних штатах було узаконено, і плантаційне рабовласницьке господарство одержало подальше поширення на південний захід країни.

Отже, північноамериканська буржуазна революція мала незавершений характер. Її завершення розтягнулось на ціле століття.

Обговорення питання „чому війна за незалежність була водночас і революцією” (відповіді учнів).

Виконання завдань на картках перевірки знань.

Підведення підсумків уроку.

Завдання додому:

Лихтей И. Всемирная история. 8 класс. § 26; письменно ответитъ на вопрос 7 стр. 230.

?

Картка перевірки знань

Прізвище _____

Клас _____

**Розташуйте в хронологичній послідовності (позначте цифрами)
наступні події:**

Прийняття Білля про права.

Прийняття Декларації незалежності.

Прийняття Конституції США.

Прийняття Статей Конфедерації.

**Підкресліть назви тих суспільних груп, які підтримували
революцію:**

Англійськи купці, англіканське духовенство, аристократи-землевласники, колоніальна торговельно-промислова буржуазія, королівські

судді та чиновники, негритянське населення, лоялісти. місцева інтелігенція, міська буржуазія, плантатори, робітники мануфактур, ремісники, фермери.

Прочитайте текст та доповніть його відомими вам фактами:

Батько Бенджамена Франкліна був прихильником протестантизму і приїхав на Американський континент у пошуках релігійної свободи. Родина оселилась у Бостоні. Батько був ремісником, виготовляв свічки. Із 17-річного віку Бенджамен розпочав самостійне життя. Працював у Нью-Йорку, Філадельфії простим робітником, з власного досвіду дізнався, що таке злидні, невдачі й розчарування. Щоб заробити гроші, він подався до Англії, де працював у друкарні. Після повернення до Америки оселився у Філадельфії та відкрив крамницю, де продавав книжки й папір. У Європі та Америці, після роботи і вночі, він наполегливо вчився – самотужки вивчав основи природничих наук, філософію та економіку. Згодом Франклін написав в автобіографії, що він – “людина, усім зобов'язана собі самому”.

У 1731 р. на власні кошти Б. Франклін заснував першу у Філадельфії публічну бібліотеку. Це був лише початок діяльності великого американського просвітника. Потім він видавав власну газету, заснував Пенсільванський університет, американське філософське товариство. Приблизно з 1754 р. Франклін захопився політикою. Він був прихильником боротьби за незалежність англійських колоній у Північній Америці. Його останній політичний акт – підписання петиції про заборону рабства.

Франклін був людиною дії, яка пишалася тим, що досягла успіхів власною працею. Саме це він радив і своїм співвітчизникам. Одним із улюблених висловів Франкліна було: “На Бога сподівайся, а сам пильнуй!”. Людина повинна працювати, вважав Франклін, а не голосити про свої злидні. Так само марною є й гонитва за почесними посадами – це робить людину посміховиськом. “Людина, – твердив Б. Франклін, – коваль власної долі, дуже багато залежить від неї самої, її духу, волі, прагнень...”. Працєю для себе, а отже – для своєї держави. Будуть заможними громадяни – буде

заможно й держава. Так Франклін сформулював нову ідеологію, що стала основою світосприйняття американської нації.

1. _____

2. _____
