МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ЛОШТУН ОЛЬГА БОРИСІВНА

УДК 371.322.9:93(07)

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІМІТАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

13.00.09 - теорія навчання

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Кондрашова Лідія Валентинівна
доктор педагогічних наук, професор

Кривий Ріг – 2011

ЗМІСТ

Вступ **3**

Розділ 1. Теоретичні основи формування пізнавальної активності учнів старших класів в навчальному процесі **10**

1.1. Сутність, структура та рівні пізнавальної активності особистості 10

1.2. Імітаційно-ігровий підхід до навчання як основа формування пізнавальної активності учнів у процесі вивчення навчальних дисциплін 41

1.3. Імітаційно-дидактична гра як засіб формування пізнавальної активності старшокласників 50

Висновки до першого розділу 73

Розділ 2. Програма формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії **76**

2.1. Вивчення і аналіз стану пізнавальної активності учнів старших класів у навчанні історії 76

2.2. Модель формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії 96

2.3. Дидактичні умови забезпечення результативності імітаційно-дидактичної гри в формуванні пізнавальної активності старшокласників на уроках історії . 104

Висновки до другого розділу 126

Розділ 3. Дослідно-експериментальна перевірка дидактичних умов формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії **129**

3.1. Методика та зміст дослідно-експериментальної роботи з реалізації моделі формування пізнавальної активності старшокласників у процесі навчання історії... 129

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту 146

Висновки до третього розділу 169

Висновки **171**

Додатки **175**

Список використаних джерел **201**

ВСТУП

Актуальність дослідження. Потребою сучасного суспільства є базисна функція освіти – гуманістична, яка розвиває цілісну, самодіяльну творчу особистість. Величезна роль в задоволені цієї потреби належить загальноосвітній школі. Головне її призначення в тому, щоб не стимулювати учнів до засвоєння готових рішень та життєвих постулатів, а підготувати їх до активної творчої діяльності, розвитку суб'єктності, неповторності особистості.

Орієнтація економіки України на міжнародну співпрацю передбачає необхідність перебудови освітнього процесу на більш ефективних основах підвищення питомої ваги кожної навчальної дисципліни у вихованні особистісних якостей та розвитку творчого потенціалу майбутніх громадян.

Різкий попит на творчу особистість, активну, ініціативну, володіючою знаннями як інструментом практичних дій, обумовлює необхідність імітаційно-ігрового підходу до організації навчального процесу в загальноосвітній школі, в тому числі і при вивченні історії.

Спроби реформувати навчальний процес, і, зокрема, викладання історії не нові.

Представляють інтерес дослідження, присвячені виявленню особливостей навчального процесу, його суті, характеру, функцій та особистісній спрямованості (А.Алексюка, Ю.Бабанського, В.Бондара, М.Данилова, Б.Єсипова, І.Лернера, М. Махмутова, В.Паламарчука, П.Підкасистого, М.Скаткина та ін.).

Практичне значення мають узагальнюючі праці з питань імітаційно-ігрового моделювання (В.Єфимова, А.Хачатуряна), ролі гри у навчанні (Л.Зайцева, Є.Діанова, В.Комарова, М.Лебедева, Є.Кашина, І.Коломісі, Л.Новікова та ін.), ігрових форм розвитку особистісних якостей (А.Балаєва, Л.Девина, Ю.Краснова, Є.Хруцького). За основу в дослідженні взяті роботи, присвячені питанням виховання пізнавальної активності (Т.Бабунова, В.Іванової, М.Морозова, Д.Нестєрова, Г.Сироти, Г.Школьника та ін.); умовам,

структурі, особливостям формування цього складного особистісного утворення (Т.Алексєєнка, С.Бєляєва, В.Горшкова, О.Доценка, С.Касимова, Г.Кулагіної, Ю.Правдіна, О.Чирви, О.Шурпан та ін.) та дисертаційні роботи, в яких досліджуються різні аспекти розвитку пізнавальної активності на прикладах використання різних засобів, методів і прийомів в процесі вивчення навчальних предметів учнями різних вікових груп (М.Антонюка, Н.Арзамасцевої, І.Барсукова, В.Башти, П.Джамбазки, Л.Лісіної, В.Панфілової, Л.Чикванія та ін.).

Аналіз наукової літератури виявив різноманітні підходи до рішення проблеми підготовки вчителів до організації навчального процесу в сучасній школі (Л.Вовк, Л.Кондрашова, С.Сисоєва). Головним недоліком пошуків шляхів модернізації шкільної освіти є їх однобічність. В полі зору дослідників знаходиться або інформаційно-змістовний, або процесуальний аспект досліджуємого знання та способів його засвоєння. Задача сьогодні полягає в об'єднанні цих аспектів при вивченні будь-якої шкільної дисципліни, щоб використовувати навчальний предмет не лише як джерело інформації, але і як засіб формування особистості, розвиток її можливостей і творчих здібностей, в тому числі і пізнавальної активності учнів. Великі можливості в формуванні творчої особистості, її пізнавальної активності містить в собі імітаційно-ігровий підхід до організації навчання, а дослідження імітаційно-дидактичної гри на уроках історії надає навчальному процесу особистісну спрямованість, забезпечує позитивну мотивацію навчально-пізнавальної діяльності старшокласників, створює необхідні умови для прояву пізнавальної активності в процесі вивчення історичних знань, перетворення їх в цінності.

Актуальність дослідження визначається потребою суспільства в активних, творчих, мислячих кадрах, а також недостатньою теоретичною і практичною розробленістю досліджуваної проблеми. Все це спонукало обрати темою дослідження **«Формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації є складовою частиною комплексної теми «Теорія та практика інноваційних технологій у системі особистісно орієнтованого навчання», що виконується кафедрою педагогіки Криворізького державного педагогічного університету на замовлення Міністерства освіти і науки України (Наказ МОН України від 05.11.2002 р., реєстраційний номер 0403V001111), затверджена Вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол № 5 від 11.12.2003 р.), узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології при АПН України (протокол №3 від 30.03.2004 р).

Мета дослідження: визначити й обґрунтувати теоретичні та методичні основи формування пізнавальної активності засобами імітаційно-дидактичної гри на уроках історії в старших класах, експериментально перевірити дидактичні умови результативності цього процесу.

Відповідно до мети були поставлені **завдання:**

1. Проаналізувати стан проблеми формування пізнавальної активності засобами імітаційно-дидактичної гри в теорії та практиці.
2. Визначити структуру, основні характеристики пізнавальної активності старшокласників.
3. Розробити структурну модель формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри у процесі навчання історії.
4. Визначити й експериментально перевірити сукупність дидактичних умов формування пізнавальної активності учнів в процесі імітаційно-ігрового навчання.
5. За результатами дослідження підготувати методичні рекомендації вчителям історії щодо формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри.

Об’єкт дослідження: процес навчання учнів старших класів історії.

Предмет дослідження: дидактичні умови формування пізнавальної

активності учнів засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії.

Програма дослідження включає сукупність **методів**: *теоретичні* – вивчення наукової літератури з теми дослідження; метод теоретичного аналізу та синтезу на всіх етапах дослідження, результати якого були використані для обґрунтування сутності, змісту, структури, показників пізнавальної активності та виявлення дидактичних умов її формування засобами імітаційно-дидактичних ігор у процесі навчання історії; *емпіричні*: педагогічне спостереження за роботою учнів та вчителів на уроках, за впливом імітаційно-ігрового навчання на формування пізнавальної активності старшокласників; індивідуальні бесіди; *діагностичні* методи для оцінки результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, що використовувалися для діагностики рівнів сформованості пізнавальної активності учнів старших класів; констатувальний та формувальний експерименти, проведення яких дозволило визначити вихідний стан досліджуваного явища в навчальному процесі; *методи математичної статистики* для обробки отриманих експериментальних даних, через яки визначилась значущість і надійність отриманих результатів.

Експериментальна база дослідження. В експериментальній роботі були задіяні КЗОШ № 4, № 69, № 75, № 103. Дослідженням за новою програмою було охоплено 323 учня старших класів та 12 вчителів історії.

Дослідження проблеми було здійснено в три взаємозв’язаних етапів.

На першому етапі (2003-2004 рр.) на основі вивчення літератури вітчизняних та зарубіжних авторів визначалися та коригувалися мета, завдання, об’єкт, предмет дослідження, були конкретизовані дослідницькі методи; уточнювалися сутність та структура пізнавальної активності старшокласників як складного особистісного утворення, його показники та рівні.

На другому етапі (2004 - 2006 рр.) проводився констатувальний експеримент, під час якого було виявлено рівневу характеристику пізнавальної активності. На основі узагальнення результатів теоретичного дослідження була розроблена методика проведення формувального експерименту, конкретизовані

виявленні теоретичним шляхом дидактичні умови.

На третьому завершальному етапі (2006 - 2011 рр.) упроваджувалася дослідно-експериментальна робота перевірки ефективності дидактичних умов та структурної моделі; аналізувалися та узагальнювалися отримані результати проведеного дослідження, зокрема, була здійснена оцінка результативності розробленої нами моделі формування пізнавальної активності старшокласників у навчанні історії; здійснювалася статистична обробка експериментальних даних; розроблялися методичні рекомендації.

Наукова новизна дослідження: *вперше* теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено сукупність дидактичних умов, які забезпечують ефективність формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії, визначено компоненти пізнавальної активності, до яких віднесено мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний, емоційно-вольовий, рефлексивно-регулюючий; *удосконалено* трактування сутності поняття «пізнавальна активність» учнів, її показники, критерії та рівні сформованості, взаємозв'язок дидактичних умов, форм, методів і засобів, що забезпечують результативність імітаційно-дидактичної гри в формуванні пізнавальної активності учнів у навчанні історії; *дістало подальший розвиток* взаємообумовленість змістового та процесуального компонентів навчання історичних дисциплін, імітаційно-ігровий підхід до навчання історії, рольової взаємодії в системі відносин «вчитель - учень».

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що створено та апробовано методику та технологію формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії на принципах педагогічної взаємодії в системі відносин «вчитель-учень»; експериментально перевірено ефективність дидактичних умов формування пізнавальної активності старшокласників; упроваджено в практику шкіл Дзержинського району м. Кривого Рогу модель формування пізнавальної активності; включено у навчальний процес методичні рекомендації на допомогу вчителям історії щодо формування пізнавальної активності

старшокласників у ході імітаційно-ігрового навчання, засоби діагностики рівнів сформованості пізнавальної активності учнів старших класів; програми використання імітаційно-дидактичних ігор в контексті календарного планування з історії України та всесвітньої історії для старших класів.

Впровадження результатів дослідження. Основні положення й рекомендації щодо формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії здійснено у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів м. Кривого Рогу: КЗОШ № 4 (довідка № 100 від 15 червня 2011 р.), КЗОШ № 69 (довідка № 72 від 19 травня 2011 р), КЗОШ № 75 (довідка № 49 від 14 червня 2011 р.), КЗОШ № 103 (довідка № 311 від 26 квітня 2011 р.)

Вірогідність і обґрунтованість результатів забезпечено загальнометодологічним підходом до розв'язання поставлених завдань, а також конкретними методами, адекватними об'єкту, предмету, меті й завданням наукового пошуку, використаними на кожному етапі дослідження, якісним та кількісним аналізом експериментальних даних, результативністю творчої роботи за запропонованою методикою.

Апробація результатів дослідження. Різні аспекти дослідження обговорювалися та отримали позитивну оцінку на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Розвиток особистості у полікультурному освітньому просторі» (Кривий Ріг, 2004 р.), «Теорія і практика підготовки вчителів історії та суспільних дисциплін: проблеми і перспективи» (Ніжин, 2004 р.), «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: культурологічні виміри шкільної й педагогічної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2006 р.), «Ідеї, реалії і перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика» (Суми, 2006 р.), «Формування цінностей сучасної особистості» (Дрогобич, 2007 р.); на щорічних наукових конференціях у Криворізькому державному педагогічному університеті. Основні положення дослідження доповідалися на засіданнях кафедри педагогіки, методичному семінарі викладачів і науково-методологічному семінарі молодих вчених

Криворізького державного педагогічного університету.

Публікації. За результатами наукового дослідження опубліковано 8 одноосібних наукових праць у фахових виданнях, затверджених ВАК України, методичні рекомендації на допомогу вчителям історії.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (402 найменування), додатків. Загальний обсяг дисертації 235 сторінок, з них 171 сторінка основного тексту. Робота містить 24 таблиці, 15 рисунків, 9 додатків на 25 сторінках. Список використаних джерел складає 402 найменувань на 35 сторінках.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

1.1. Сутність, структура та рівні пізнавальної активності особистості

Радикальні перетворення, які відбуваються в економіці країни та в соціокультурній сфері підвищили вимоги до людського фактору, освіти та навчання як важливих засобів збагачення цього фактору. Виховання особистості, яка конструктивно і критично мислить, активної та самостійної в рішенні життєвих проблем, здатної жити в нестабільному суспільстві, відійти від сталих стереотипів. Інтегруючою якістю виступає активність.

Розкриття сутності терміну «пізнавальна активність» вимагає наукового визначення поняття «активність», бо визначення понять - важливий елемент кожної конкретної науки. Дослідження цього питання повинно базуватися на принципі цілісного дослідження, який реалізується з урахуванням одночасно ряду питань - аналізу змісту, суттєвих характеристик поняття та визначення його структури.

Аналіз історичного шляху трактування і розуміння поняття «активність» дає можливість стверджувати, що витоки її беруть свій початок від стародавніх філософських шкіл, філософів Стародавньої Індії, Китаю, Єгипту, Вавилону. Розвиток знань та уявлень про пізнання світу особливо притаманний античності. У вченнях філософів цього часу (Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля) народилися ідеї, які протягом багатьох століть спрямували думки дослідників. Античні філософи бачили джерело пізнання і походження знань з досвіду. Однак, щоб розкрити сутність пізнання, посилань на досвід недостатньо, за межами залишається сам пізнавальний процес. Знання розумілося в єдності з його предметом. Виходячи з того, що знання є певна копія предмету, антична філософія переважно вивчала процес, завдяки якому

предмет переводився у стан знання. Як наслідок – нерозуміння пізнавальної активності суб'єкта.

В добу середньовіччя філософія і теологія були інтелектуальними видами діяльності, які претендували на істинне осягнення. І це відбувалося в перших європейський університетах, які засновувалися на античній спадщині. Важливою особливістю середньовічного університетського середовища були спеціальні дискусії. Тут відточувалися логічні прийоми і вчилися мистецтву аргументації. Багато чисельні дискусії та дебати були пов'язані з П.Абеляром та його працею «Так та Ні» [319, с. 248]. На нашу думку, такі вправи стимулювали пізнавальну активність учнів, але були схоластичними і відірваними від життя.

Гносеологія як специфічна теорія пізнання набула динамічного розвитку в XVII - XVIII ст., постаючи в різних концепціях. Емпіричну концепцію розробили англійці Ф.Бекон, Дж.Локк, Т.Гоббс. Англійський матеріаліст Ф.Бекон проголосив метою і сутністю пізнання вивчення закономірностей природи, розуміння окремих речей і їх властивостей. Людське пізнання, вважав Ф.Бекон, здатне розкрити таємниці природи і тим самим оволодіти нею. Він усвідомив необхідність дослідити саму пізнавальну здатність, її можливості, проголосивши досвід єдиним джерелом людського пізнання.

Наслідувач Ф.Бекона Джон Локк розвивав вчення про походження знань на основі досвіду. У Дж.Локка, як і в інших філософів-емпіриків мислення не було активним. Його активність полягала лише в порівнянні, розчленуванні та класифікації тих знань, які вже сформовані в людині на основі чуттєвого досвіду. Подібний до поглядів Ф.Бекона та Дж.Локка підхід в теоріях французьких матеріалістів Ж.Ламетрі, Д.Дідро, К.Гельвеція, П.Гельбаха. На нашу думку, обмеженість поглядів матеріалістів полягає в тому, що вони розглядають пізнання як пасивний акт сприйняття ізольованим індивідом («гносеологічним Робінзоном») оточуючого світу та не розуміють активної ролі суб'єкта як соціальної істоти.

До прибічників раціоналістичної концепції відносяться філософи, які

ставили розум, логічне мислення над почуттями - це Р.Декарт, Б.Спіноза, Г.-В.Лейбніц. В основу свого вчення про пізнання раціоналісти поклали принцип природжених ідей, або понять розуму, які начебто складають зміст людського мислення.

Німецька класична філософія, передусім її основоположник І.Кант, а також Й.-Г.Фіхте, Ф.Шеллінг та .Г.Гегель, вперше звинуватили матеріалізм в недооцінці активності пізнання, в пасивності споглядання. Першим питання про активність пізнання як гносеологічну проблему поставив І.Кант. Він вважав, що пізнавальні здібності людини проявляються в особливих формах, які організовують зміст пізнання: його цікавить не зміст знання, що дається в досвіді, а форма, не об'єкт, а суб'єкт.

Дальший розвиток ідея активності суб'єкта пізнання знайшли у вченні Й.-Г.Фіхте, який все виводить і пояснює з діяльності «Я» як творчого начала. Саме «Я» і є активністю, яка дає можливість пізнавати, бо якщо «Я» не діє, не творить, якщо не активне, то воно - «ніщо» [170]. Оволодіваючи об'єктами в процесі пізнання, «Я» виявляє і розкриває в них продукти своєї власної активності.

Принцип активності пізнання досить ґрунтовно досліджувався Г.Гегелем. Пізнання подається як самопізнання (саморозвиток) «абсолютної ідеї». Її розвиток довершується досягненням «абсолютного знання». В процесі свого розвитку свідомість створює саму себе як об'єкт, при цьому об'єктом пізнання стає у нього думка, саме пізнання. Гегель аналізує пізнання як активну людську діяльність, включену в процес соціальної історії, в зв'язку з іншими формами діяльності. Він підкреслює, що всі види людської діяльності обумовлюються працею [33].

Отже, якщо у І.Канта пізнання розглядалось у його відношенні до зовнішніх речей, то у Й.-Г.Фіхте - зсередини. Й.-Г.Фіхте вніс важливе положення у вирішення проблеми пізнавальної активності: розглядав діяльність як основу пізнання. Але в порівнянні з І.Кантом і Й.-Г.Фіхте, ця проблема ставиться більш ґрунтовно Г.Гегелем, який вводить в теорію пізнання момент

практики. Саме пізнання виступає у Г.Гегеля у двох відношеннях - в образі теоретичної ідеї та ідеї практичної.

К.Маркс та Ф.Енгельс запропонували діалектико-матеріалістичне бачення процесу пізнання. Воно передбачає розуміння пізнання як певної форми духовного виробництва, як процесу відображення дійсності, яка існує незалежно від свідомості, передуючи їй. Процес пізнання здійснюється саме людиною, а не ізольованим суб'єктом, яка є соціальною істотою. Активність цієї людини - найголовніша передумова пізнавального процесу.

В умовах сучасного філософського плюралізму характерним є прагнення філософів до синтезу найпліднішних гносеологічних ідей та концепцій. Так, постпозитивісти (Т.Кун, І.Лакатос, К.Поппер та ін.) намагалися історично усвідомити пізнавальний процес як ідею зростання, розвитку знання; прибічники аналітичної філософії (Л.Вітгенштейн, Р.Карнап, Б.Рассел,) наголошували на важливій ролі аналізу в пізнанні; структуралісти (Ж.Лакан, К.Леві-Строс) та постструктуралісти (А.Дельоз, Ж.Дерріда) вважали, що пізнавальний процес неможливий без суб'єкта з його бажаннями, уявою та іншими особистісними якостями. Тому суб'єкт у постструктуралістів не є носієм та захисником знання, а є митцем, чаклуном і дитиною водночас. Представники герменевтики (Х.Гадамер, М.Гайдегер, П.Рікьор) виходили з того, що осягнення «дива розуміння» є способом існування людини, що пізнає, оцінює і діє. Таке «диво» відбувається у царині мови. Прибічники прагматизму (В.Джеймс, Д.Дьюї, Ч.Пірс) розглядали пізнання як «діяльність, спрямовану не на понятійне відображення світу, а виключно на регулювання стосунків між організмом і середовищем, на витворення оптимальних реакцій на задоволення його здатностей пристосування» (Ч.Пірс), як засіб трансформації неконтрольованої ситуації в контрольовану (Д.Дьюї) [131].

Сьогодні з бурхливим розвитком інформаційних технологій пізнавальна активність людини полягає в тому, що знання (на відміну від даних) самі породжують інформаційно-пізнавальні процеси. У людини, яка оперує зі знаннями, активними є саме знання [278]. Остання ознака викликає низку

заперечень, адже знання самі по собі не є активними - активною може бути тільки система, яка володіє знаннями.

Людські знання в принципі здатні давати адекватне відображення дійсності, її об'єктивно істину картину: пізнанню людини немає меж, хоч на кожному історичному етапі воно обмежене рівнем розвитку практичної діяльності людства [355, с.175]. Пізнавальна активність - це творче цілеспрямоване відображення дійсності в свідомості людини, відображення не тільки дійсно існуючих предмети та явища, а й усі їхні модифікації. Близькі до цих поглядів і російські філософи Л.Суркова та В.Налімов, які трактують спонтанність пізнання як непередбачену сторону пізнавальної активності людини, як творчість [239], [334].

Отже, філософія трактує активність в трьох аспектах: онтологічному, гносеологічному і світоглядному. В онтологічному аспекті активність виступає як атрибут матерії; у гносеологічному - як найважливіша характеристика суб'єкта пізнання; світоглядний аспект розглядає активність як істотну рису ставлення особистості до світу.

Логіко-семантичний аналіз поняття «активність» в словниках і енциклопедіях дозволив стверджувати, що воно походить від лат. «activus» і означає діяльну участь у будь-чому, енергійну діяльність. Виходячи з цього можна виділити напрями у визначені поняття «активність»: коли ці два поняття відокремлюються або ототожнюються.

Тлумачний словник визначає «активність» як посилену, енергійну діяльність, здатність організму реагувати на зовнішні подразники [14, с. 216].

Багато дослідників вивчали психолого-педагогічний аспект активності. Б.Ананьєв [11], Л.Виготський [74], П.Гальперін [86], В.Давидов [97], Л.Кондрашова [165], О.Леонтьєв [195], В.Лозова [209], С.Рубінштейн [302], Д.Ельконін [396] розглядали її як мету і результат розвитку творчої особистості. М.Данилов [125], Б.Єсіпов [117], І.Лернер [201], М.Махмутов [223], М.Скаткін [317], І.Харламов [364] та ін. формування активності пов'язували з удосконалюванням форм, методів навчання, розробкою й

реалізацією дидактичних принципів.

В «Педагогічній енциклопедії» Г.Костюк визначає активність як енергійну, інтенсивну діяльність, що знаходить вияв у праці, навчанні, різних видах творчості та грі; і як здатність до зміни оточуючої дійсності у відповідності із власними потребами, поглядами, цілями [261, с.61]. Сутність активності він пов'язує з енергійними, інтенсивними діями особистості, характером її діяльності, надаючи при цьому визначну роль творчості та грі, розглядає її як здатність змінювати оточуючу дійсність у відповідності з можливостями та потребами особистості.

Г.Журавльов бачить у цих поняттях лише термінологічну різницю: діяльність визначається терміном «активність», а термін «діяльність» служить для визначення одного з видів активності [126]. Тобто активність розкривається через діяльність, а діяльність - через активність.

Чималу кількість наукових праць про пізнавальну активність репрезентує психологічна наука. Різні погляди на поняття активності особистості мають одну загальну тенденцію: активність у психології відноситься до особистісної категорії. З розвитком психологічної науки зміст категорій збагачується. Вони стають гнучкими і рухливими, як явища, що ними відбиваються. Таким чином, пізнавальна активність виділяється як психічна категорія.

Відомий психолог А.Лазурський пізнавальну активність ототожнює з психічною, яка проявляється не тільки у вольових процесах і мимовільній увазі, але й в напруженій мисленевій діяльності - в процесах порівняння, абстракції, визначення, умовиводів [195, с. 36]. На наш погляд таке порівняння не сумісне, адже пізнавальна активність - це не лише процес, це внутрішній активний стан людини на перетворення оточуючого середовища та інформації.

М.Бургин виділяє однією зі складових пізнавальної активності інтелектуальну, визначаючи останню як осмислену активність мислення, що включає прагнення і готовність до розумової діяльності, а також відображає певну властивість самого процесу мислення [52, с.11].

С.Смирнов робить висновки, що дійсна сутність пізнавальної активності

полягає в тому, що виходячи з індивідуального і засвоєного суспільно-історичного досвіду, людина спроможна будувати прогностичну модель (образ світу), яка безперервно генерує пізнавальні гіпотези на всіх рівнях відображення [381, с.29].

В залежності від відношення людини до справи визначається ступінь активності, з якою вона реалізує суспільні завдання. Деякі психологи (Л.Виготський, О.Леонт'єв) розрізняють активність зовнішню та внутрішню. Перша виступає в зовнішній дії особистості. По мірі розвитку відбувається інтеріоризація зовнішньої дії, внаслідок чого формується внутрішня активність, яка передбачає і формує зовнішню діяльність. Таке розподілення активності відносне, адже для людини дія немислима без її внутрішньої психічної детермінації, зазначає О.Ковальов [156, с. 115]. Дійсно, щоб діяти, необхідно мати внутрішній імпульс, мати образ дії і т.ін. Але необхідно визнати, що з розвитком особистості внутрішня активність здійснює функції планування та управління діями та вчинками людини.

М.Данилов та Б.Єсипов ототожнювали активність і діяльність. У М.Данилова це «жива, енергійна діяльність, яка спрямована на виконання отриманого завдання», у Б.Єсипова - «свідомо вольове, цілеспрямоване виконання розумової та фізичної роботи, необхідної для оволодіння знаннями, уміннями, навичками, включаючи користування ними в подальшій учбовій роботі і практичній діяльності» [254].

Т.Шамова розглядає активність учнів як розумову діяльність, яка спрямована на досягнення певного результату, і як підвищену інтелектуально-орієнтовану реакцію до учбового матеріалу на основі пізнавальної потреби [376].

Великий інтерес представляють роботи авторів, у яких активність розглядається як бажання діяти, яке викликається внутрішніми або зовнішніми проявами діяльності [253], діяльнісним станом учня, який характеризується потягом до учіння, розумовим напруженням та проявом вольових зусиль в процесі оволодіння знаннями [369].

Ряд вчених також пов'язують з діяльністю категорію «активність» - це М.Дьомін [101], О.Ковальов [156], М.Лісіна [205], Г.Щукіна [394].

Інша група дослідників стоїть на позиціях того, що не можна ототожнювати поняття «активність» і «діяльність», адже зміст активності набагато ширший і його не можна зводити до вимірювання діяльності. На таких позиціях стоїть В.Біленький, який розуміє під активністю не тільки самодіяльність, але й соціально-психологічний стан суб'єкта [205]. Такої ж думки і В.Лозова, яка погоджується з поглядами В.Біленького і стверджує, що активність визначає якість діяльності через відношення (готовність, прагнення до діяльності, бажання здійснити її швидко, проявити ініціативу, самостійність) суб'єкта до цієї діяльності і до його результату [209, с.14].

На наш погляд не слід однобічно підходити до аналізу категорії «активність», адже визначальним показником активності кожної особистості є її відношення до діяльності та прояв себе в цій діяльності. І тому в психолого-педагогічній науці тлумачення активності не зводиться до трактування цієї категорії через діяльність. Існує багато досліджень науковців, які визнають активність як певну рису особистості, як її властивість і якість.

Л.Кондрашова бачить в активності одну із властивостей особистості, що включає енергійну діяльність [166].

Н.Добринін вказує, що будь-яке явище, яке має для особистості життєву значимість, стає об'єктом активного відношення до нього особистості [91].

З.Голева розуміє під активністю якість особистості, яке виражається у внутрішній готовності до постійного творчого самовдосконалення [83].

К.Абульханова-Славська визначає активність як функціонально-динамічну якість особистості, котра регулює в динаміці всю особистісну структуру (потреби, здібності, волю, свідомість), що забезпечує можливість урахування вимог суспільства і виявлення самостійності [2, с. 114].

Ми вважаємо, що категорія «активність» - це внутрішня якість кожної особисті, що проявляється зовнішньо у вигляді конкретних ідей, думок, діях, продуктах діяльності. Формування активності здійснюється на засадах

конкретних форм світосприйняття - трудового, практично-ігрового.

Крім проблеми співвідношення понять «активність» і «діяльність», в психолого-педагогічній науці стоїть питання співвідношення понять «активність» і «самостійність». С.Єгоров стверджує, що в дидактиці початку XX століття ці дві категорії майже синонімічні і мисляться як категорії відношення учня до учіння, як характер навчальної праці [71].

В працях педагогів 30-50-х років XX ст. термін «самостійність» повністю замінює термін «активність», адже головними принципами були проголошені принципи свідомості, систематичності, індивідуального підходу. Тільки в 60-70 рр. XX ст. головною задачею перебудови школи стає розвиток активності і самостійності учнів, тобто відбувається розмежування понять. Б.Єсипов відмічає, що поняття активності більш ширше, ніж поняття самостійності, адже активність передбачає певну ступінь самостійності [117]. І.Лернер розуміє активність як умову самостійності. Отже, можна підсумувати, що самостійність без активності не може проявлятися, тому поняття «активність» і «самостійність» тісно перехрещуються, але зовсім не співпадають.

Сьогодні перед системою освіти постають на перший план питання розвитку творчого потенціалу особистості, пробудження в неї інтересу до пізнання. Тому одним із показників творчої особистості є творча активність. Багато дослідників бачать в ній джерело формування творчої особистості (О.Білоус, Н.Гурець, М.Гончаренко); категорію, що охоплює пізнавальну і перетворюючу діяльність (С.Гольдентріх); особистісне утворення (Н.Біла, Р.Ткач, В.Штепенко та ін.).

Отже, аналіз різних точок зору щодо визначення сутності активності дає можливість виділити наступні підходи в її трактуванні: активність як діяльність, активність як риса особистості, що характеризує ставлення людини до діяльності, творчість чи репродуктивність у вирішенні завдань.

Виходячи із загального розуміння активності, науковці визначають поняття «пізнавальна активність», хоча в трактуванні цього поняття підходять неоднозначно. Більшість дослідників (Л.Аристова, А.Кірсанов, В.Лозова та ін.)

схильні розглядати пізнавальну активність як рису особистості.

Л.Аристова розкрила сутність пізнавальної активності з позиції суб'єкт-об'єктних відносин. На її погляд, коли йдеться про пізнавальну активність слід мати на увазі «перетворююче ставлення суб'єкта до об'єкта, наявність у школяра вибіркового ставлення до об'єктів навчально-пізнавальної діяльності (обирає лише те, що потрібно). Якщо такого ставлення до навколишнього середовища з боку суб'єкта діяльності не помічається, то в цьому випадку будь-які дії суб'єкту не приймаються як свідчення про його активність» [17]. У цьому визначенні дослідник звертає увагу на те, що пізнавальна активність якісно характеризує навчально-пізнавальну діяльність учня як суб'єкта пізнання, а також вказує на існування в нього психологічної готовності перетворювати об'єкт діяльності, до якого належить також і власний досвід, сформована система уявлень, наукових знань.

А.Кірсанов визначає пізнавальну активність як «сукупність якостей особистості учня, що виражаються у потребах, мотивах, в пізнавальній самостійності, у здібностях, що забезпечують залучення його до діяльності, під час якої він набуває досвід» [150].

В окремих педагогічних працях пізнавальна активність трактується як прояв вольових зусиль, ініціативи, самостійності в ставленні особистості до навчально-пізнавальної діяльності (М.Кас'яненко, М.Махмутов). Так, В.Лозова визначає пізнавальну активність як рису особистості, яка «виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань та способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності» [209, с. 25]. Крім того, зазначає вчений, пізнавальна активність може мати ситуативний характер або ж виступати як інтегральна активність, тобто стійка характеристика особистості.

Схожа точка зору П.Лєбєдєва, який бачить пізнавальну активність як дійове ставлення учнів до засвоєних знань, як прояв їх інтересу, самостійності, вольових зусиль у навчанні. В.Терський розглядає пізнавальну активність як

здатність особистості, що характеризується спрямованістю на об’єкт пізнання, інтелектуальну і моральну готовність до вирішення завдань [209].

Т.Шамова визначає пізнавальну активність як «якість діяльності учня, що виявляється у його ставленні до змісту навчання, у бажанні до ефективного оволодіння знаннями та шляхами діяльності за оптимальний час, мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети» [376, с.51].

І.Якіманська підкреслює, що «розумова активність» визначається особистим, пристрасним відношенням учня до знань [399, с.58]. Правда, І.Якіманська користується терміном «розумова активність», хоча і ототожнює їх. Ми вважаємо, що ці поняття далеко не тотожні, адже розумова активність являється продуктом і результатом пізнання, тоді як пізнавальна активність є процесом оволодіння знаннями.

Спільним у наведених визначеннях є акцентування уваги на особистості суб'єкта пізнання. В них розкривається зв'язок між характером навчально-пізнавальної діяльності та якостями, які характеризують особистість учня. Саме на цей зв'язок наголошує Л.Аристова. За її словами, активність передбачає максимальне проявлення індивідуальності. Індивідуальність притаманна особистості, яка набуває здатності максимально розвиватися за умов виявлення нею максимальної активності у процесі перетворюючої діяльності [17].

І.Харламов пізнавальну активність трактував як «інтенсивну аналітико-синтетичну мисленеву діяльність учня в процесі вивчення оточуючого світу і оволодіння системою наукових знань» [369 ,с.7].

Проаналізувавши вище перераховані погляди науковців, ми вважаємо, що більш доцільним є використання цих двох підходів в їхній діалектичній єдності, і тому нам близька точка зору Т.Шамової. Дослідниця виходила з того, що пізнавальна активність не просто діяльнісний стан школяра, а й якість цієї діяльності, в якій проявляється особистість школяра з його відношенням до змісту, характеру діяльності і потягом мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальної мети [376].

Аналіз теоретичних пошуків щодо сутності поняття «пізнавальна активність» дозволяє зробити висновок, що це складне особистісне якісне утворення, що характеризується певним відношенням особистості до пізнання, має самостійність, творчість, готовність, спирається на них в процесі навчання і реалізується в певних думках, діях, вчинках учня. І, виходячи з того, що поняття «пізнавальна активність» є похідною категорією від поняття «активність», вважаємо за необхідне застосувати до визначення її змісту наступні загальні підходи.

Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про те, що в дослідженнях психологів і педагогів немає єдності у визначені структурних компонентів змісту активності. Так, одні автори акцентують увагу на емоційно-вольовому компоненті (І.Бех, І.Кон, В.Лозова, Я.Пономарьов); інші виділяють емоційно-мотиваційний компонент пізнавальної активності (І.Дерев'янко, П.Лєбєдєв), треті - операційний (П.Гончарук, М.Кас’яненко); четвертими була зроблена спроба виявити самостійний компонент пізнавальної активності, повноту та мобільність знань, умінь та навичок з навчального предмету (Х.Бахтіярова, С.Кашин, В.Куцин).

На наш погляд, необ’єктивним є те, що структуру пізнавальної активності розглядають з певної сторони, віддаючи перевагу тому чи іншому аспекту.

Пізнавальна активність - це складна особистісна характеристика, яка поєднує в собі комплекс внутрішніх і зовнішніх чинників та проявів.

Погоджуючись з поглядами Ю.Бабанського, Т.Ільїної, В.Лозової про доцільність цілісного підходу до процесу формування пізнавальної активності, ми виділили такі компоненти структури пізнавальної активності: мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний, емоційно-вольовий, рефлексивно-регулюючий. Перелічені компоненти взаємозалежні між собою та взаємообумовлені. Охарактеризуємо кожний структурний компонент пізнавальної активності (див. рис. 1.1).

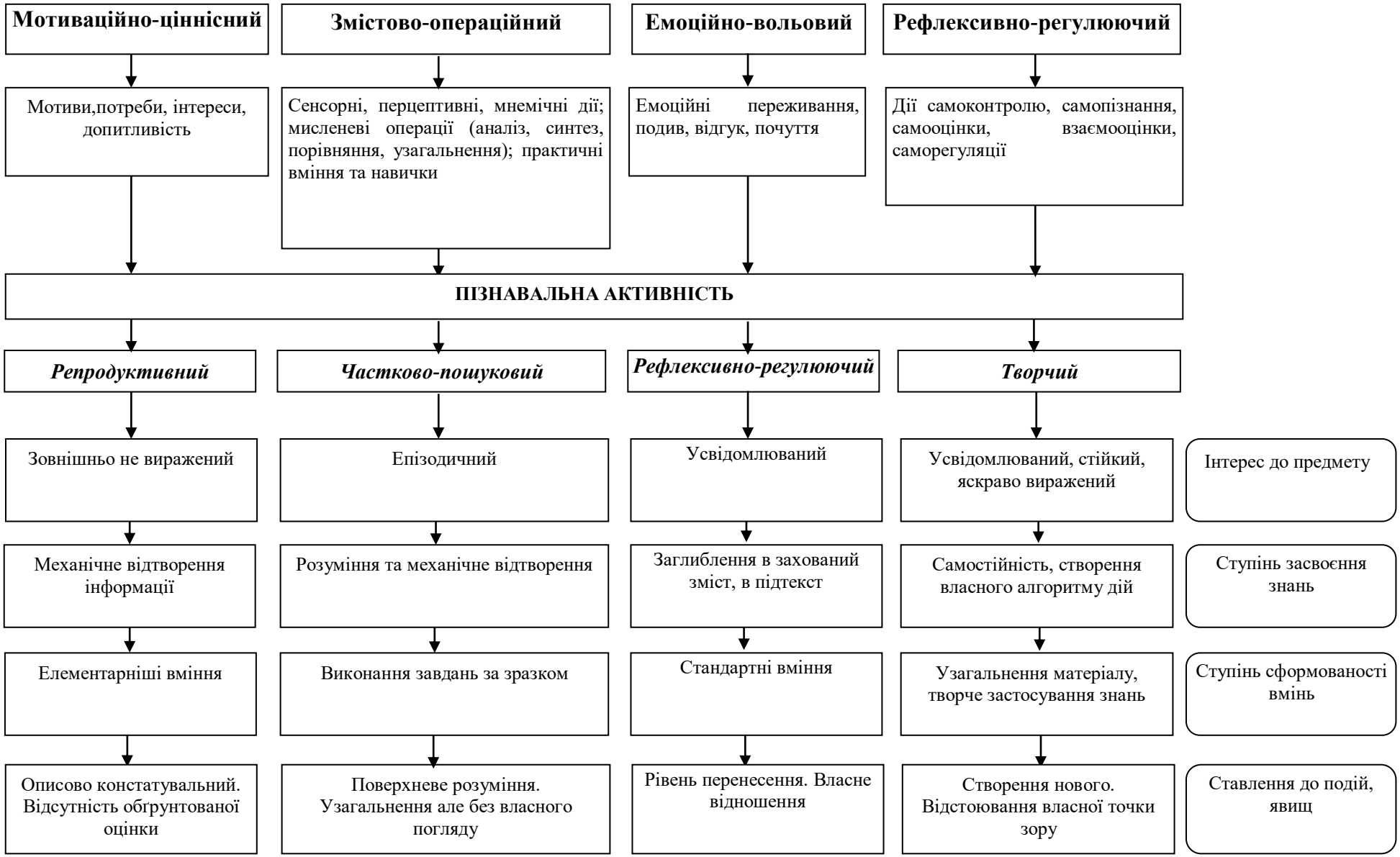


Рис. 1.1. Структурна модель пізнавальної активності

Виокремлення згаданих компонентів поведінки, дій учнів ґрунтується на тому, що, крім результату будь-якої діяльності й поведінки, виділяються їх змістовні та динамічні характеристики.

Мотиваційно-ціннісний компонент. Загальноприйнятим серед дослідників проблеми мотивації є положення про те, що мотивація (в широкому розумінні) включає всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, намагання, цілі, потяги, установки, або диспозиції, ідеали [19].

Фактором, який визначає рівень активності і має вплив на кінцеві результати навчальної діяльності, тобто на продуктивність, є мотив.

В працях психологів і педагогів (М.Алексєєва, Л.Божович, С.Гончаренка, С.Занюка, О.Ковальова, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна) мотив розуміється як усвідомлювана чи мало усвідомлювана спонука до діяльності. Мотив включає різноманітні компоненти, які мають досить складну психологічну структуру: потреби, інтереси, переконання тощо.

Мотиви виникають і формуються на основі потреб. Потреба перетворюється в мотив при зустрічі з об’єктом діяльності чи стимулом. За словами С.Рубінштейна, «потреби - це початкові спонукання до діяльності» [302]. Психологічні дослідження доводять, що необхідною умовою нормального розвитку є задоволення пізнавальної потреби. Пізнавальна потреба - властивість, яка проявляється в дефіциті знань і викликає активність для її запобігання [382, с. 6].

Потреба, перш ніж стати спонукаючою силою активності, повинна пройти крізь людину, відобразитися в неї, тобто усвідомитися. Формування та розвиток потреб базується на певних правилах:

1) Потреба може виникнути і закріпитися лише в процесі систематичного споживання або практикуванні певної діяльності.

2) Потреба розвивається за умови її розширеного відтворення, що забезпечується різноманітністю і розвитком засобів її задоволення. Потреба виникає і розвивається в процесі діяльності.

3) Становлення потреби полегшується, коли діяльність, особливо на

початку, не втомлює дитину, відносно легко здійснюється, що забезпечує позитивне емоційне відношення до неї особистості.

4) Важливою умовою розвитку потреб є перехід від репродуктивної до творчої діяльності, що не лише закріплює позитивне емоційне відношення до неї особистості, але й веде до визнання цієї діяльності основним покликанням особистості.

5) Потреба закріплюється при усвідомленні її особистісної і суспільної значущості [156].

Пізнавальна активність формується і реалізується через мотиваційну сферу особистості за певними дидактичними шляхами:

- на основі природженої потреби в інформації;
- за допомогою педагогічного стимулювання;
- через мотив-інтерес;
- на основі вирішення поставлених “ззовні» проблем;
- при творчому відношенні самостійно поставлених питань [213].

Певною мірою зв’язком між потребами особистості й об’єктами, що їх задовольняють, є інтерес. Немає підстав ототожнювати інтерес з потребами. Потреба - це внутрішня визначеність суб’єкта, своєрідна форма вияву певної необхідності в чомусь, а інтерес, крім суб’єктивного, має ще об’єктивний аспект (залежність інтересу від реальних властивостей об’єкта, що є носіями інтересу).

У дослідженнях Г.Люблінської [216] та О.Усової [350] доведено, що формування пізнавальних інтересів - це потяг до нового в межах знань про певні предмети, об’єкти, явища. Джерела розвитку пізнавальних інтересів наявні в навколишньому середовищі, але вирішальним у їх формуванні є навчально-виховний процес.

Мотиви, які виникають в учнів у зв’язку з пізнавальним інтересом, мають різні стимули - допитливість, потяг до новизни, до успіху, потребу знайти вихід внутрішній енергії в діяльності, певні протиріччя, які виникають при зіткненні потреби з реальністю. Необхідність вирішення таких протиріч, задоволення

потреб та інтересів викликають активність, певну форму поведінки та діяльності людини.

Є.Телегіна, розглядаючи роль активності особистості в регуляції пізнавальних інтересів зазначає, що вона може бути спрямована або на сам процес, або на результат. Пізнавальна активність змінюється залежно від ступеня включення її в загальну структуру мотивації особистості.

Сутнісними показниками мотиваційного блоку є відповідальність за якісне виконання навчальних обов'язків, інтерес. Спрямованість пізнавальної діяльності, її мотивація може мати зміни і суттєво відрізнятися в окремих учнів. Відрізняється, з точки зору П.Гончарука, і динаміка пізнавальної діяльності, котра визначається віковою зумовленістю інтересу, його силою, множинністю мотивів [86]. Значний вплив мають особистісні характеристики: глибина знання предмета, особливості викладу, загальна ерудиція, вихованість, відвертість, доброзичливість вчителя часто є суттєвим, а інколи і домінуючим фактором у пробудженні пізнавальної активності учнів щодо певного предмета, формування внутрішньої мотивації учіння.

Крім того, розвиток мотиваційної сфери старшокласників має якісно-специфічний характер. Навчальні інтереси стають стійкішими, отримують більш особистісний і активний характер. З точки зору розуміння психологічної сутності розвитку пізнавальної потреби у школярів передбачається такий факт, що по мірі наближення до кінця шкільного навчання деякі учні переходять з етапу допитливості (основної форми пізнавальної потреби в шкільному віці) до цілеспрямованої пізнавальної діяльності. Іншими словами відбувається спеціалізація інтересів.

Таким чином, мотивації належить значна роль у формуванні внутрішніх якостей особистості. Цей компонент визначає ставлення суб'єкта до діяльності. Чіткий зв'язок між мотивацією учня та його активністю дає підстави говорити про можливість керувати процесом формування пізнавальної активності шляхом безпосереднього впливу на мотивацію учнів до навчально-пізнавальної діяльності.

Змістово-операційний компонент. Старший шкільний вік, або вік ранньої юності, - період життя людини від 15 до 17 років, період, коли набувається та ступінь психологічної зрілості, яка дозволяє людині в певній мірі бути здатною до самостійної діяльності і слугує основою її подальшого розвитку. Говорячи про учнів цього віку, М.Лейтес відмічає, що «в їх психологічному обліку частіше всього поєднуються активність аналізуючої думку, схильність до розмірковування і особлива емоційність, вразливість» [20, с. 125].

Базовим індикатором активності виступає продуктивність перцептивних, мнемічних, розумових процесів, які забезпечують оволодіння навчальним матеріалом та створення інформаційної основи різних здібностей.

А.Богданова, С.Борисов виділяють наступні пізнавальні здібності та навички:

– володіння значним обсягом інформації;

– виявлення прихованих залежностей і зв’язків;

– уміння інтегрувати й синтезувати інформацію;

– уміння схоплювати складні ідеї [34].

Психологи, які досліджували цей віковий період (Л.Божович, Л.Виготський, В.Крутецький, М.Лейтес та ін.), підкреслюють зростання інтелектуальних сил учнів. Їхня мисленева діяльність характеризується все більш високим рівнем узагальнення та абстрагування, збільшенням тенденцій до причинного пояснення явищ, вмінням аргументувати і доказувати положення, робити ґрунтовні висновки, пов’язувати явища і факти в систему.

Отже, однією із складових операційного компоненті є предметні дії. У педагогічній науці дослідження предметних (навчальних) дій представлено в роботах В.Блінова, І.Ільясова, А.Кірсанова, О.Ляшенка, Н.Тализіної, Г.Щукіної та ін. С.Бєляєв в своєму дисертаційному дослідженні наголошує, що від розвиненості інструментарію (предметних дій) залежить ефективність навчально-виховного процесу, а тому між рівнем розвитку пізнавальної активності й кількістю та якістю предметних дій існує прямий зв’язок [30]. З

цього випливає, що проблема формування пізнавальної активності учня для якісного свого розв'язання вимагає відповідної роботи щодо надання йому певного обсягу практичних умінь.

Л.Лісіна [205] та С.Кушнірук [193] відносять до таких умінь старшокласників наступні:

– уміння володіти раціональними розумовими прийомами, що спрямовані на активне пізнання нового (вміння виділяти головне, аналізувати матеріал, систематизувати і т.д.);

– самостійність під час виконання завдань;

– прагнення поділитися з іншими набутими знаннями, виконання навчальних дій без спонукань учителя;

– кількість засвоєних елементів знань;

– розв'язання завдань підвищеного рівня складності.

Іншими словами, активність суб’єкта проявляється через його психічні та практичні дії та операції. Операційними компонентами пізнавальної активності слід вважати сенсорні, перцептивні, мнемічні дії, мисленеві операції (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування), а також ряд практичних умінь і навичок, які проявляються в активності особистості. Операційний компонент в значній мірі визначає характер пізнавальної активності: репродуктивний або творчий.

Емоційно-вольовий компонент. Пізнаючи дійсність, людина так чи інакше визначає своє відношення до предметів, явищ, подій, до інших людей, до власної особистості. Оскільки все те, що робить людина, в кінцевому випадку слугує задоволенню її різноманітних потреб, будь-які прояви її активності супроводжуються емоційними переживаннями.

Емоційно-чуттєва сфера - це емоції як особливі психічні процеси і стани, пов’язані з потребами і мотивами учнів, і почуття як стійкі емоційні ставлення до них чи до інших явищ і відображення емоційної сторони духовного світу особистості, що розвивається.

Т.Шевчук та В.Семиченко включають до складу емоційного компоненту наступні показники:

– емоційні реакції (емоційний тон відчуттів-переживань) і ситуативні емоції як форму вираження ступеня задоволення потреб;

– емоційні стани (настрої);

– емоційні ставлення [380].

К.Кіфф виділяє в структурі емоційного процесу п’ять компонентів:

1. інтенціональний (потяг до дії, спрямованої на об’єкт емоції);
2. суб’єктивний (емоційне переживання);
3. соматичний (фізіологічні зрушення);
4. експресивний (вираження);
5. когнітивний (думки). [192]

На наш погляд, тут тісно переплетені показники операційно-мотиваційного компоненту, ми ж виходимо із твердження Л.Виготського та Б.Додонова про те, що властива людині потреба в емоційному насичені поєднується «з цілком певними діяльностями, до яких індивід «тягнеться» і заради соціально значущих результатів, котрі досягаються з їх допомогою, і заради самого їхнього процесу, який приносить йому функціональне задоволення» [109, с. 85].

Орієнтація на певні переживання, які поступово складаються у старшокласників, забезпечує прояв емоційної активності. Від рівня сформованості емоційної активності залежить рівень пізнавальної активності.

Необхідно зазначити, що процес сприйняття емоції не можна ототожнювати з процесами раціонального сприйняття певних предметів. Емоційне сприйняття включає в себе майже всі когнітивні процеси.

Індивід може сприймати емоціогенні стимули ззовні та зсередини (із свого «Я»). До емоціогенних стимулів сучасні психологи відносять когнітивний консонанс, успіх, прояв емоцій в іншої людини. Когнітивний консонанс - збіг очікуваної та отриманої інформації. Але для збудження інтересу необхідний невеликий дисонанс, інакше інформація буде оцінюватися як нудна [192].

Говорячи про успіх, ми поділяємо точку зору В.Пітюкова [269], і маємо на увазі не скільки вдачу або щасливий випадок, скільки добру

результативність в досягненні наміченого, а також пов’язане з цим індивідуальне усвідомлення і суспільне визнання отриманого людиною (або групою людей).

Чім складніша задача, тим сильнішими є інтерес до неї, позитивні емоції при успіху рішення. Але все це відбувається лише в тому випадку, коли задача для учня є не занадто легкою і не занадто складною, тобто відповідає його можливостям та здібностям, досвіду пізнавальної діяльності.

Таким чином, пізнавальна активність являє собою складний сплав емоційних та інтелектуальних якостей і процесів. Зовнішній прояв активності характеризується ініціативністю, самостійністю, емоційністю, вольовими, цілеспрямованими діями. Внутрішньою основою пізнавальної активності є яскрава індивідуальність особистості, яка породжує особистісні ставлення до всього накопиченого.

Рефлексивно-регулюючий компонент. Відомо, що крім змістовного аспекту, поведінка та діяльність особистості відзначаються динамічними характеристиками, що певною мірою теж зумовлюють специфіку проявів активності, зокрема її силу, виразність, результативність.

У навчальній діяльності старшокласників предметно-практичні дії мають місце і відіграють певну розвиваючу роль в заняттях, де застосовуються предмети як елементи навчальних завдань. Провідними стають знаково-розумові дії. Відповідно переважно розумовими стають операції контролю, регулювання і рефлексії. Прямі та зворотні зв’язки між учителем та учнем створюють конкретні умови для розподілу функції оцінки з боку учителя, а також самооцінки з боку учня.

В психологічній літературі рефлексія розглядається в трьох напрямках: при вивченні теоретичного мислення, при вивченні процесів спілкування та при дослідженні процесів самосвідомості та самопізнання особистості. Ми будемо розуміти під рефлексією неперервний шлях до більш поглибленого самопізнання, пізнання особистості самої себе як активного суб’єкта життєдіяльності. Змістом пізнавального процесу, а значить і рефлексії (як

механізму переосмислення стереотипів) можуть виступати не лише інтелектуальний досвід (у вигляді предметних знань або операційних умінь) та особистісні хвилювання стосовно невдач, але й способи взаєморозуміння, які розкриваються у спілкуванні, та форми організації зусиль партнерів по вирішенню проблемної ситуації.

Ранній юнацькій вік є переломним періодом в житті особистості. Життєвідношення юності специфічне в силу того, що з одного боку, людина живе в конкретних суспільно-історичних умовах, є суб'єктом соціалізації, але не є поки що повноцінним членом суспільства, адже він не включен в продуктивно-професійну діяльність. З іншого боку, життєві відношення цього віку детермінуються самою особистістю: учень активно привласнює і переломлює зовнішні умови крізь внутрішні, перетворюючи їх у власні умови саморозвитку, стає більш самостійним і відповідальним суб'єктом. Це здійснюється шляхом рефлексії як повноцінного способу самоузагальнення, як шляху і форми самопізнання.

М.Келесі вважає, що в процесі рефлексії особистість «піднімається» над процесом пізнання, займає позицію «над» ним, певним чином відноситься до нього[149, с. 7].

Зміст рефлексивно-регулюючого компоненту пізнавальної активності складають дії самоконтролю, самопізнання, самооцінки та взаємооцінки.

У регуляції навчальної діяльності важливо виділяти і враховувати особливості пізнавальної активності. Своєрідність її активності полягає в тому, що, будучи невідривною від мотиваційної, вона залежить від сформованості операційного компонента, певних операцій розумових дій, які можуть не зовсім усвідомлюватися.

П.Гончарук виділяє наступні етапи саморегуляції навчальної діяльності:

а) усвідомлення цілі, прийняття навчального завдання;

б) створення загального плану виконання певних навчальних дій з урахуванням умов їх виконання;

в) безпосереднє виконання дій, деталізація й корекція плану відповідно до

проміжних результатів;

г) самооцінку загального результату (порівняння з результатами інших учнів, з відповіддю, що міститься у підручнику, тощо);

д) зовнішню оцінку;

е) “відношення-переживання» свого результату та його оцінку з боку вчителя й товаришів;

ж) перспективне планування наступних дій [86].

Таким чином, в процесі саморегуляції та рефлексії відображається ступінь сформованості і системних компонентів навчальної діяльності, і загальних здібностей, і емоційної сфери учня. Існує пряма залежність між наявністю елементарних умінь планувати і корегувати свої дії та відповідним рівнем розвитку пізнавальної активності за обраними нами показниками.

Пізнавальна активність як особистісна характеристика є динамічною у своєму становленні та розвитку і може проявлятися неоднозначно. З метою фіксації таких відмінностей дослідники визначають рівні розвитку пізнавальної активності.

Теоретичне виділення рівнів пізнавальної активності як системи розумових дій було здійснено ще Я.Коменським. Дидакт стверджував, що: «Розуміння речей також має три ступені. На першому ступені ми сприймає історично, що дещо є, на другому - науково, що і чому є, і на третьому ступені - за допомогою висновків, тобто розумно, розглядаємо основи якоїсь речі, так що можемо видумати нову річ такого ж роду. Наприклад, якщо хтось знає застосування компаса, і навчений лише досвідом, і вміє ним користуватись, то він стоїть на першому ступені знання. Але якщо він розуміє і основу - яким чином обладнано компас, то він стоїть на другому ступені. Якщо ж, нарешті, він дійшов до того, що в змозі видумати компас нового виду, то він стоїть на третьому ступені» [163, с. 62].

Зазначені постулати видатного чеського вченого були взяті на озброєння багатьма дослідниками у своїх наукових дослідженнях (М.Брагинським, А.Вербицьким, Н.Данілічевою, М.Махмутовим). Тому в залежності від

характеру діяльності, яка здійснюється людиною, ступеня самостійності та творчості можна говорити про репродуктивні, реконструктивні і творчі ступені активності.

Д.Богоявленська та І.Пєтухова, досліджуючи питання інтелектуальної активності, виділили рівні активності учнів за характером пізнавальної діяльності:

1. Репродуктивний (інертний, пасивний, стимульно-продуктивний) - учні залишаються в рамках заданого або початково знайденого способу дії. Завдання учнями аналізуються в усьому багатоманітті їхніх індивідуальних особливостей, але як окремі, без співвідношення з іншими завданнями.

2. Евристичний - учні прагнуть до вдосконалення своєї діяльності, зіставляють окремі задачі, що приводить їх до відкриття нових оригінальних способів рішення. Вони відкривають нові закономірності, загальні для системи задач.

3. Креативний (творчий, вищий рівень інтелектуальної активності) рівень характеризується ініціативою у постановці задач, у прагненні виявити причинні зв'язки і залежності. Учні відкривають нові закономірності, які є загальними для системи завдань [35].

Отже, за думкою вчених, пізнання відбувається в наступній послідовності: від пізнання одиничного через пізнання особливого емпіричним шляхом до рівня теоретичних відкриттів.

Розподіл рівнів пізнавальної активності, запропонований Г.Щукіною [394], спирається на традиційну класифікацію методів навчання. Вона виділяє наступні рівні:

1 рівень - репродуктивно-імітаційний. На цьому рівні досвід в навчальній діяльності комулюється через засвоєння зразків, при цьому рівень власної активності особистості недостатній.

2 рівень - пошуково-виконавчий. Учень самостійно шукає засоби виконання завдання. Цій стадії притаманна велика ступінь самостійності.

3 рівень - творчий. Школяр самостійно ставить завдання, шляхи їх

вирішення обираються нові та нестандартні.

Т.Шамова [376] також виділяє три рівні пізнавальної активності, але визначає їх не за методами, а за зразком дії:

Відтворюючий рівень - учень повинен зрозуміти, запам’ятати і відтворити знання, оволодіти способами його застосування за зразком. Показником виступає нестійкість вольових зусиль, відсутність інтересу до поглиблення знань.

Інтерпретаційний рівень - учень виявляє зміст явищ, пізнає зв’язки між ними, володіє способами застосування знань в нових умовах, бажає довести справу до кінця, при утрудненні шукає шляхи рішення, але самостійний пошук є епізодичним.

Творчий рівень - учні не лише засвоюють зв’язки між предметами та явищами, але і намагаються знайти для цієї цілі новий засіб. Показником є завзятість, наполегливість, широкі та стійкі пізнавальні інтереси.

Є.Коротаєва [171], аналізуючи погляди Т.Шамової і Г.Щукіної, приходить до висновків, що для різних учнів характерна різна ступінь в активному пізнанні. В навчальному процесі необхідно враховувати позицію школяра, який пасивно набуває знання, а також позицію учня, чия активність час від часу “включається» в пізнавальній процес в залежності від навчальної ситуації. Тому Є.Коротаєва виділяє наступні рівні пізнавальної активності:

Нульовий (індиферентний) рівень. Учень пасивний, слабо реагує на вимоги вчителя, не проявляє бажання до самостійної роботи, надає перевагу тиску з боку педагога. Цей рівень показує, що методи навчання вчителем були підібрані невірно.

Відносно активний рівень. Активність не є постійною, а проявляється в діях учня в певних учбових ситуаціях (цікавий зміст уроку, засоби навчання та ін.). Визначається в основному емоційним сприйняттям.

Виконавчий рівень свідчить про напрацьованість вчителем та учнем звичних учбових дій. Це забезпечує швидке сприйняття учбової задачи та самостійність в ході її рішення.

Творчий рівень характеризується бажанням учня виразити своє індивідуальне відношення до світу та його впевненість бути зрозумілим у цьому намірі.

Отже, дослідниця розглядає рівні пізнавальної активності, спираючись на особистісно-орієнтований підхід у навчанні.

Аналіз різних підходів щодо визначення рівнів пізнавальної активності дозволяє зробити висновок про те, що спільним у них виступає наявність репродуктивного і творчого рівнів, а інші знаходяться між ними.

Звернемося до визначень репродуктивної та творчої активності як структурних компонентів пізнавальної, які представлені в роботах відомих фахівців з цієї галузі досліджень.

Репродуктивна активність виявляється в діяльності відтворюючого, виконавчого характеру (за готовою інструкцією); засвоєння учнями «готових» знань [85, с. 285].

В.Лозова [209] зазначає, що в цій діяльності мета, способи діяльності для школяра визначені, але він може проявляти енергійність, сумлінність у реалізації конкретних дій, що обумовлює інтенсивність пізнавальної діяльності. При цьому під енергійністю вона розуміє старанність, ретельність учнів.

Ця активність, за думкою дослідниці, характеризує особистість з боку готовності оволодівати готовими знаннями, енергійності відтворюючої пізнавальної діяльності. В.Лозова та Л.Немировська вважають, що пізнавальна активність проявляється лише в готовності до пошукової роботи на основі обмеженості власних знань.

І.Редьковець [295] виділяє в своєму дослідженні рівні активності на основі готовності. Репродуктивна активність полягає в готовності оволодіти готовими знаннями, в активній відтворюючій діяльності. Аплікативна активність характеризується готовністю до активної вибірково-відтворюючій діяльності. Інтерпретивна активність визначає готовність до енергійного тлумачення, пояснення, розкриття змісту будь-чого, а продуктивна активність - в готовності до самостійного творчого творення.

Виділяючи основним показником сформованості пізнавальної активності стан готовності та потяг до пізнавальної діяльності, Л.Калашнікова, використовуючи критерії (самостійності, ініціативи, пізнавального інтересу) Л.Аристової, Н.Половникової, О.Шурпан, Г.Щукіної, розрізняє потенційний, реалізований, ситуативний, інтегральний, репродуктивний і творчий рівні пізнавальної активності [144].

Недоліком цієї точки зору є такий факт, що в цьому випадку пізнавальна активність не включає наявність шляхів і раціональних способів розумових дій (вмінь контролювати себе, сперечатися з самим собою, обґрунтовувати і т.д.). Наявність же такого компоненту як творчі вміння, стверджує пізнавальна самостійність.

Ми вже зазначали, що поняття «самостійність» та «активність» перехрещуються, хоча і не співпадають. І.Лернер в своїх роботах [201], [202] визначає, що самостійність неодмінно передбачає активність, адже не можна бути самостійним, не будучи активним. Але в деяких випадках учень може проявляти активність без зовнішніх ознак самостійності. Під час виконання певних завдань учень може демонструвати певну зацікавленість, старанність та відчувати задоволення від навчання, але його діям бракуватиме самостійності.

Ми погоджуємося з зауваженням П.Г.Лузан, яка критикує точку зору В.Лозової, стосовно того, що показником лише творчої активності є самостійність. Адже цей структурний показник буде при самостійному виборі репродуктивного способу. Це свідчить, що певному рівню активності відповідає певний рівень самостійності від копіювально-репродуктивного до творчого. Самостійна діяльність учнів змінюється з виконання за зразком, коли знання «не перебудовують» у вміння творчо використати знання, уміння, навички в нових умовах.

На наш погляд, не можна недооцінювати основне призначення репродуктивної активності і самостійності. Репродуктивна діяльність пов’язана із завданням накопичення знань. Зрозуміло, що накопичувати знання можна по-різному. Головне, щоб вони не уявляли собою, за образним висловом

К.Ушинського «багаті скарби в скрині скнари, марні і для нього самого і для світу» [352, с. 419].

Тому необхідно, щоб цей процес відбувався не шляхом механічного заучування, а творчо, адже «творчість починається зовсім не тоді, коли створюється або відкривається дещо нове для людства, - творчість внутрішньо притаманна людській предметній діяльності з часу її формування у дитини (починаючи з ігор)» [142].

Підсумовуючи досвід науковців, ми можемо відмітити, що особливими рисами репродуктивної активності виступають такі чинники (якості, компоненти):

– копіювальна самостійність, стимульно-продуктивна ініціативність, знання програмного матеріалу в межах підручника, лекції, недостатня сформованість умінь переносити один раз побудований алгоритм вирішення на аналогічне завдання (Т.Алексєєнко, С.Беляєв);

– прояв активності учнями лише за вимогою вчителя, не задають питань, постійно відволікаються на уроках, не мають навичок контролю (не здатні дати усний та письмовий аналіз відповіді товариша), слабо встигають по предмету (Т.Михневич);

– байдуже ставлення учнів до навчального процесу та виконання навчальних завдань (Л.Лісіна);

– нестійкість вольових зусиль школяра та пізнавальних психічних процесів (пам’яті, уявлення). Учень мало читає, знання нетривалі та фрагментарні (С.Кушнірук);

– відтворення за зразком заучуваної теорії, механічне застосування правила, стереотипне рішення задач, ситуативний характер мотиваційного компоненту (інтересу, бажання, впевненості, ініціативи, інтенсивності, напруги, темпу, ритму, енергійності) (П.Лузан).

Таким чином, репродуктивна активність - це характеристика суб’єкта, який розумові і практичні дії виконує переважно за зразком, за інструкцією, за вимогою дорослого або вчителя і не створює ані нового способу рішення

проблеми, ані нового результату. Що стосується творчої активності, то це поняття розглядається як вищий ступінь активності особистості.

Н.Гурець вважає, що «…творча активність дитини виявляється і формується у творчій діяльності», а тому “важливо вивчити характер і особливості цієї діяльності, а також умови, що забезпечують розвиток творчої активності» [99].

Творча активність як здатність до продуктивної діяльності містить у собі потребу й уміння висувати оригінальні проблеми, знаходити нестандартні способи їх розв’язання, використовуючи отримані знання в нових ситуаціях.

Проаналізувавши погляди вчених, були з’ясовані показники творчої активності:

1) здатність ризикувати; дивергентне мислення; гнучкість у мисленні і діях; швидкість мислення; здатність висловлювати оригінальні ідеї, винаходити щось нове; багату уяву; сприйняття неоднозначних речей; високі естетичні цінності; розвинуту інтуїцію [251];

2) співвідношення діяльності і самодіяльності, дисципліни (відповідальності) і ініціативи (самостійності), пристосування до існуючих обставин і створення власних творчих ситуацій та ін. [385];

3) самостійність, пошук і перебіг можливих варіантів руху до мети; усвідомлення у процесі руху до мети нового продукту [73];

4) уміння самостійно переносити знання та способи дії в нові умови; побачити нову проблему у вже знайомій ситуації, структуру об’єкту; враховувати всі можливі альтернативні способи розв'язання завдання з метою розв’язати нове; здатність відкинути всі відомі способи розв'язання проблеми, а замість них створити принципово новий [201].

Нам близька точка зору І.Лернера, тому ми будемо розуміти під поняттям «творча активність» здатність учня активізувати свою мисленеву діяльність, спрямувати її на досягнення поставленої мети, створенні чого-небудь, підніматися вище рівня вимог ситуації, ставити більш високі цілі, тим самим долаючи внутрішні та зовнішні обмеження.

Творча активність спрямовується особистістю на зміну ситуації і є важливою частиною процесів планування та прогнозування результатів самоосвітньої діяльності.

Підсумовуючи, можемо додати, що в основі творчої активності як вищого рівня прояву активності учня лежать такі ознаки - відкритість досвіду, широта категоризації, швидкість, гнучкість та оригінальність мислення.

Отже, репродуктивні і творчі процеси в пізнанні учнями взаємопроникають один в одного, і як в репродуктивних роботах містяться творчі елементи, так і творчі роботи включають в себе репродуктивні знання.

Пізнавальна активність як складна особистісна характеристика у своєму розвитку проходить кілька етапів: описово-констатуючий (репродуктивний рівень), поверхневого розуміння (частково-пошуковий рівень), перенесення (рефлексивний рівень) та створення нового (творчий рівень).

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури дозволив більш докладно визначити рівневі показники пізнавальної активності старшокласників (див. табл. 1.1).

Розглянута структурна модель пізнавальної активності та взаємозв’язки між її компонентами дають підстави зробити висновок, що рівень пізнавальної активності особистості прямо пропорційний рівню розвитку всіх його структурних компонентів, ступеню їх гармонійності та інтеграції. Урахування ролі кожного з компонентів структури пізнавальної активності свідчить, що ефективне формування пізнавальної активності вимагає врахування особливостей навчально-пізнавальної діяльності, свідомого та самостійного виконання учнями системи послідовних мотивованих навчальних дій. Тому процес формування пізнавальної активності вимагає створення відповідних умов, що сприяли б постійному вдосконаленню не лише навчальних дій, а й дій самопізнання, самоконтролю учнів.

Таблиця 1.1.

Визначення рівня пізнавальної активності старшокласників

Компоненти	Рівневі показники
Мотиваційно-ціннісний	**Репродуктивний рівень** Інтерес до предмету зовнішньо не виражений. Провідним мотивом виступає запобігання дискомфорту, невдачі. Ситуативний характер мотиваційного компоненту (інтересу, бажання, впевненості, ініціативи, інтенсивності, напруги, темпу, ритму, енергійності). **Частково-пошуковий рівень** Інтерес до предмету проявляється епізодично. Мотивація пов'язана з результативністю діяльності. **Рефлексивно-регулюючий рівень** Інтерес усвідомлюваний, мотивація стійка. Учні проявляють самостійність при постановці цілей, які бажають досягти. **Творчий рівень** Завзятість, наполегливість Широкі, усвідомлювані, стійкі, яскраво виражені пізнавальні інтереси Мотивація стійка.
Змістово-операційний	**Репродуктивний рівень** Інформація відтворюється механічно, фрагментарно, за шаблоном або зразком. **Частково-пошуковий рівень** Учні володіють елементарними вміннями, виконують завдання за зразком, який пропонується вчителем. Узагальнюють інформацію, але не розкриваючи власної точки зору. Ретельність та старанність є домінуючими якостями над пошуком нестандартних рішень. **Рефлексивно-регулюючий рівень** Оперують власними знаннями, заглиблюються в прихований зміст, підтекст, користуються розумовими операціями, роблять висновки. Володіють уміннями переносу знань у нові ситуації. **Творчий рівень** Самостійно отримують суб'єктні нові знання, використовуючи здобуту інформацію та створюючи власний алгоритм дій, власний продукт. Мають теоретичний рівень знань, постійно виявляють ініціативність і самостійність. Бачать проблему, узагальнюють матеріал, нестандартно застосовують знання, ведуть самостійну дослідницьку діяльність. Оцінюють життєві ситуації, відстоюють власну точку зору.
Емоційно-вольовий	**Репродуктивний рівень** Гальмування моторики Скованість Емоційна нестриманість у спілкуванні Відчуженість, контроль бажань, відсутність тривожності. Інертність, імпульсивність, легковажність. Залежність від групи **Частково-пошуковий рівень** Збудження рухових центрів (підстрибування, жестикуляція)

	Імпульсивність, нерішучість, довірливість, тривожність. Легковажність Легко спілкуються, прагнуть до виграшного самоподання, вільні у визначенні лінії своєї поведінки. **Рефлексивно-регулюючий рівень** Емоційна стійкість у спілкуванні, яка характеризується здатністю до мобілізації, до керування своїм емоційним станом, здатні до співробітництва, розумних поступків. Учень впевнений, терплячий, великодушний Цілеспрямований, наполегливий, самостійний та відповідальний. **Творчий рівень** Емоційна стійкість у спілкуванні поєднується з вмінням захоплювати спілкуванням інших учнів Ініціативні, активні, енергійні. Впевнений, терплячий, великодушний Цілеспрямований, наполегливий, самостійний та відповідальний.
Рефлексивно-регулюючий	**Репродуктивний рівень** Фактично не сформовані критерії оцінки та аналізу особистісних якостей, рис характеру, особливостей поведінки; відсутнє критичне ставлення до себе; має місце неаргументоване, некоректне, невиправдане відстоювання власної точки зору, цілковите нехтування доречними критичними зауваженнями; відмова від попередніх власних оцінок і самооцінок під впливом оцінних суджень дорослих та однолітків; у взаємодії з ровесниками займають відсторонену позицію спостерігачів; ухильні тенденції суттєво переважають над конструктивними. самоконтроль та самооцінка епізодичні. **Частково-пошуковий рівень** Притаманна недостатня орієнтація у моральних нормах. Слова і висловлювання, які використовуються ними для самохарактеристики, або неточні, або неконкретні; судження про власні позитивні якості і недоліки вирізняються нечіткістю, неаргументованістю. Самооцінка як домінуючий мотив поведінки спостерігається ситуативно; схильні дещо переоцінювати себе, свої досягнення; власну точку зору, як правило, не висловлюють, схиляючись до думки авторитетного іншого. Успіх пов'язують із зовнішніми соціально-психологічними опорами – бажаними оцінками дорослого; здатність йти на компроміси проявляється ситуативно, невиразно; мотивація уникнення невдач, відхід від конфлікту переважають над прагненнями досягнути взаєморозуміння. Самоконтроль та самооцінка за еталоном. **Рефлексивно-регулюючий рівень** Добре орієнтуються у моральних нормах; самооцінка функціонує як домінуючий мотив поведінки, вони схильні ситуативно відстоювати власну точку зору у випадку її незбігу з

	думкою авторитетного іншого; здатні пов'язувати успіх з об'єктивними показниками кінцевого продукту своїх дій і докладеними для його досягнення зусиллями, а також з оцінками авторитетного дорослого; володіють більш-менш чіткими уявленнями про чекання інших стосовно себе; у взаємодії і спілкуванні проявляють здатність іти на компроміси, вміння узгоджувати власні інтереси з інтересами інших. Самоконтроль та самооцінку здійснюють систематично. **Творчий рівень** Відзначаються досить високим рівнем самопрезентації. Їх словниковий запас містить достатню кількість понять морально-етичного змісту; спроможні досить розгорнуто і повно аналізувати себе, свою поведінку, риси характеру, особистісні особливості; високо розвинуте почуття самовартісності; у взаємодії з іншими орієнтуються на себе, індивідуалістичні тенденції домінують над альтруїстичними, суперництво над кооперацією і компромісами; у суперечці прагнуть протиставити іншому свою думку, виявити автономність, демонструють бажання домінувати; Наявність постійного самоконтролю та самооцінки.

1.2. Імітаційно-ігровий підхід до навчання як основа формування пізнавальної активності учнів у процесі вивчення навчальних дисциплін

Процес формування пізнавальної активності як складного особистісного утворення далеко не спонтанний, стихійний процес. Він припускає цілеспрямовані, систематичні і педагогічно виправдані дії з боку вчителя при організації навчання. Навчання, за правильної організації, є одним з чинників, що формує особистість учня, позитивно впливає на розвиток і становлення особистісних характеристик, у тому числі і пізнавальну активність учнів.

У науковій літературі навчання як формуючий фактор привертав увагу багатьох дослідників. Акцент робився, насамперед, на виявлення важливих характеристик навчання і визначення його функцій. У педагогічній енциклопедії навчання трактується як «процес передачі та засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини. Навчання - двосторонній процес; здійснюваний вчителем (викладання) і учнями (учіння). У процесі навчання реалізуються цілі освіти» [261].

У педагогічному словнику сутність навчання визначається трохи ширше. В його змісті не лише виділяються знання, уміння й навички, що набуваються під керівництвом вчителя, але й «розвиваються пізнавальні сили учнів, формуються погляди й переконання, риси особистості» [258].

С.Гончаренко розглядає навчання як «цілеспрямований процес передачі й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини» [85]. Центральної функцією навчання він вважає розумовий розвиток особистості та підготовка її до праці.

У більш пізніх роботах дидактів навчання характеризується як активний процес взаємодії вчителя з учнями з розвитку природних особливостей особистості. В.Бондар пише: «Навчання - це природна особливість індивідума набувати життєвий досвід у процесі саморуху (самонавчання) за рахунок його активної взаємодії з об'єктами навколишнього світу, у якому виявляється взаємозв'язок між носієм досвіду і його споживачем, тобто між соціальним і природним оточенням та дитиною» [39, с.63].

Аналіз визначень, які отримали обґрунтування в науковій літературі, дозволяє дійти висновку, що майже всі автори розглядають навчання як двосторонній процес, при цьому виділяючи певну сутнісну його ознаку (Ю.Бабанський, В.Галузинський, А.Данілов, М.Євтух, М.Скаткін та ін.).

Дещо інші точки зору обґрунтовуються в роботах С.Баранова, Б.Єсипова, І.Харламова. І.Харламов важливою характеристикою навчання вважає не тільки взаємодію вчителів та учнів, але й «вмілу організацію та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності останніх, у яких би формах вона не протікала» [369].

Цю ж думку розвиває С.Баранов. За його думкою, навчання - активний пізнавальний процес передачі знань, в якому «проявляються і формуються розумові сили учня, моральні і вольові риси характеру, властивості особистості і темпераменту; цілеспрямований процес, що забезпечує підростаючому поколінню можливість засвоєння окремих сторін досвіду людства: праці, культури, науки, мистецтва, моралі та ін..» [23, с. 72].

У роботах психологів (Г.Костюка, К.Платонова) навчання визначається як специфічний вид формування особливостей особистості, які входять в підструктуру її досвіду. При цьому вони підкреслюють важливу роль управління навчальною діяльністю учнів. Г.Костюк вважає, що навчання - це керівництво засвоєння учнями суспільних цінностей, вироблених попередніми поколіннями людей [177, с. 52].

Найбільш повне визначення важливих характеристик, властивих навчанню, дає І.Малафіїк. Він пише: «навчання - це процес організації і управління засвоєнням системи знань про суспільство, природу, людину і розвиток на цій основі їх пізнавальних сил, наукового світогляду та позитивних людських якостей» [214].

Розглядаючи навчання як розумовий процес, в ході якого пізнається логіка речей, набуваються уміння ними користуватися, Л.Кондрашова стверджує, що навчання - це усвідомлення шляхів пізнання при високому рівні пізнавальної активності та самостійності учнів [165].

Навчання - це процес пізнання, взаємодії вчителів та учнів, їх спілкування. Він виступає як цілісний процес, що визначає його виховний та розвиваючий вплив на особистість. Навчання містить великі можливості у формуванні пізнавальної активності учнів у процесі оволодіння ними змістом навчальних дисциплін.

Навчання позитивно впливає на формування особистості учня, якщо в його основі лежить активна пізнавальна діяльність.

М.Скаткін підкреслює, що активізація пізнавальної діяльності не може бути зведена лише до вдосконалення засвоєних знань, мова повинна йти про таке її вдосконалення, яке буде сприяти формуванню особистості, готувати особистість, яка вміє творчо вирішувати задачі, самостійно мислити, випрацьовувати і захищати свою точку зору, безперервно поповнювати і поновлювати свої знання та застосовувати їх для творчої перетворюючій діяльності, поєднувати теорію з практикою [317]. Він вважає, що не будь-яке навчання стимулює пізнавальну активність учнів.

Досліджуючи можливості навчання у вихованні та розвитку учнів, І.Лернер, А.Люблінська, М.Махмутов та інші розглядають пізнавальну активність в навчальному процесі в двох аспектах - як репродуктивну і творчу. Ці два види пізнавальної активності взаємодоповнюють один одного. Репродуктивна активність може привчити школярів набувати знання в готовому вигляді. Але лише при взаємодії з творчою діяльністю засвоєння програмного матеріалу вироблює навички самостійного набуття знання. Безумовно, самий високий ефект пізнавальної активності проявляється при здійсненні принципу «учіння - відкриття».

П.Підкасистий вважає участь школярів в елементах дослідження «об'єктивною і єдиною умовою формування пізнавальної активності і накопичення досвіду творчої діяльності» [264].

Ефективність навчання в активізації діяльності учнів обумовлюється рефлексивною взаємодією з ними вчителів в процесі оволодіння предметними знаннями.

Формування особистості відбувається в активній діяльності. Засобом досягнення дидактичних цілей навчання є реальна навчально-пізнавальна діяльність, максимально наближена до інтересів, потреб, можливостей і здібностей учнів. Навчальна діяльність повинна бути організована таким чином, щоб старшокласники опановували не тільки навчальну інформацію, закріплювали знання та вміння, але й могли діяти, здійснюючи пошук рішення навчальних завдань, перетворюючи знання в цінності та інструмент практичних дій.

Нова парадигма навчальної роботи полягає в тому, щоб не тільки передавати навчальну інформацію, формувати і нестандартно вирішувати навчальні завдання вчителем, але й всіма засобами активізувати пізнавальні дії учнів, залучати їх до творчого вирішення проблем в процесі оволодіння навчальним матеріалом.

Зміна позиції учнів у навчальному процесі, активізація їх пізнавальної діяльності припускає пошук нових підходів до організації навчання.

Переважання «знаннєвого» підходу в шкільній практиці не сприяє ефективному вирішенню проблеми формування пізнавальної активності учнів старших класів.

Поняття «підхід» в науковій літературі визначається як спрямованість на певні аспекти пізнавальної діяльності учня, процесу становлення його індивідуальності. Практиці відомі різні підходи в організації сучасного процесу навчання: особистісно орієнтований, особистісно-діяльний, задачний, діалогічний та ін.. Будь-який підхід поєднує в собі поняття, принципи, методику і технологію навчання.

Останнім часом увагу і теоретиків і практиків привертає імітаційно-ігровий підхід до організації навчання.

Л.Кондрашова під імітаційно-ігровим підходом розуміє методологічну спрямованість навчального процесу на імітацію пізнавальної діяльності учнів в ігровій формі, що дозволяє за допомогою залучення можливостей, здібностей і творчого потенціалу особистості засобами імітаційно-дидактичної гри забезпечити процеси саморозвитку, самореалізації і самоствердження учнів, становлення їх індивідуальності, пізнавальної активності і творчого рішення навчальних завдань [165, с. 340].

При здійсненні цього підходу головною є не інформація, а особистісна, продуктивна діяльність учасників ігрової імітації. Основними ознаками імітаційно-ігрового підходу до навчання Л.Кондрашова вважає:

– імітаційне моделювання;

– опис ситуацій і типів пізнавальних дій і операцій, прийомів спілкування, необхідних для пошуку виходу з них;

– проблемний характер ігрових ситуацій;

– розподіл ігрових ролей між учасниками імітаційних ситуацій з урахуванням можливостей, здібностей, досвіду пізнавальної діяльності в ігровій формі;

– стан емоційно-позитивної напруги учасників імітаційно-ігрової діяльності;

– пошук різних рішень поставлених завдань і імітаційно-ігрової ситуації;

– обговорення імітаційно-ігрової діяльності;

– чіткість критеріїв оцінювання дій учнів у імітаційно-ігровій діяльності.

Перелічені ознаки накладають певний відбиток на характер навчання та підвищують його виховні можливості. Імітаційно-ігровий підхід забезпечує емоційну та інтелектуальну обстановку на уроках, атмосферу психологічного комфорту для кожного учня:

– психологічну захищеність кожного учасника імітаційно-дидактичної гри;

– перспективу навчальних досягнень, усвідомлення залежності між програванням ролі і зміною пізнавальної активності;

– формування позитивної мотивації на імітаційно-ігрову діяльність;

– включення учнів в систему відносин, побудованих на активності, самостійності і творчості, що забезпечує свободу дій і ситуацію успіху;

– реалізацію рефлексивних і емпатійних процесів, що дозволяють управляти емоціями, настроєм учасників імітаційно-ігрової діяльності, проявляти гнучкість і активність в ігрових ситуаціях.

Імітаційно-ігровий підхід до навчання дозволяє на навчальних заняттях забезпечити:

– наочність і простоту імітаційно-ігрових форм і методів;

– проблемність ігрових ситуацій;

– оснащення ігрових дій учнів дидактичними засобами, що стимулюють їх пізнавальну активність;

– розподіл ігрових ролей з урахуванням пізнавального та ігрового досвіду учнів, їх можливостей і здібностей;

– реалізацію в ході імітаційно-ігрових методів способу рольової перспективи;

– взаємодію, співпрацю і спілкування вчителів та учнів.

У сценарії імітаційно-дидактичної гри, як одного із засобів реалізації імітаційно-ігрового підходу до навчання чітко визначаються комунікативні

функції, практичні дії, мовні прийоми, що активізують позицію учнів у навчальному процесі.

Імітаційно-ігровий підхід до організації навчання реалізується за допомогою принципів:

– продуктивності, коли основою навчання є прогнозований в імітаційно-ігрової ситуації освітній результат, досягнутий в колективному пошуку;

– відкритої комунікації по відношенню до результатів імітаційно-ігрової діяльності;

– відповідності модельованих ігрових ситуацій формам і методам пізнавальної діяльності учнів;

– переважання діяльнісних критеріїв оцінки результатів імітаційно-ігрового перед пояснювально-ілюстративним навчанням.

Різноманітність ігрових форм і способів активізує пізнавальні дії і позицію учнів, стимулює позитивну мотивацію навчання, забезпечує розвиток творчих, комунікативних, рефлексивних, організаторських здібностей, виступаючих показниками пізнавальної активності учнів і змінами її проявів при вивченні навчальних дисциплін.

Імітаційно-ігровий підхід навчання прогнозує ситуації, включаючись в які учні оволодівають досвідом пізнавальної діяльності, вмінням вирішувати навчально-пізнавальні завдання, розвивають самостійність, ініціативу, креативність, що служить підставою для формування їх пізнавальної активності.

Імітаційно-ігровий підхід до навчання виступає основою ефективної організації пізнавальної діяльності, мета якої полягає в імітаційному моделюванні дидактичного взаємодії в системі «вчитель-учень», де взаємодіючі сторони виступають в якості активних суб'єктів діяльності. Навчання, побудоване на ігровій імітації, містить у собі всі умови для формування пізнавальної активності старшокласників засобами навчального предмета. В процесі навчання, на основі імітації та гри, виникають суб’єктно-суб’єктні відношення вчителів та учнів, що забезпечує переведення їх у режим

самоорганізації і самоврядування їх пізнавальної активності як значущою характеристики творчої особистості.

Самоорганізація учнів у імітаційно-ігрових ситуаціях уроку припускає відпрацювання таких функцій, як мотиваційно-цільова, самопланування пізнавальної діяльності, самоконтроль, самооцінка, саморегулювання та самокоррекція, що також служить основою для формування пізнавальної активності учнів у навчальному процесі. Виконання цих функцій в процесі імітації та гри розвиває в учнях здатність орієнтації в потоці навчальної інформації, надавати знанням ціннісний сенс, приймати правильні рішення, відповідати за результат власних дій, бути самостійними, внутрішньо вільними, ініціативними і творчими. Імітаційно-ігровий підхід забезпечує накопичення пізнавального досвіду учнів. Ще Л.Виготський вважав, що особистість формується не тільки під впливом педагогічного впливу, але й на основі накопичення власного досвіду. Єдність педагогічного впливу і активної пізнавальної діяльності в імітаційно-ігрових ситуаціях, модельованих під час уроку, складає основу для формування пізнавальної активності учнів засобами навчальних дисциплін.

Імітаційно-ігровий підхід до навчання дозволяє структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб через імітацію і гру включити учнів в активний процес пізнання. Положення активного учасника ігрової ситуації, пошук виходу з неї формує пізнавальну активність, забезпечує свободу дій і високий рівень навчальних досягнень. Структурування навчального матеріалу у вигляді ігрової моделі, проблемних ситуацій, розумових завдань, загострення суперечностей в процесі зіткнення різних точок зору, позицій, думок створює основу для формування пізнавальної активності учнів. Вираження суб'єктивної позиції в навчальних ігрових ситуаціях через виконання різноманітних ролей забезпечує перетворення навчальної інформації в керівництво до дії учня. При цьому отримані знання перетворюються в цінності, а мотиваційні установки - в особистісний план.

А.Леонтьєв і П.Гальперін розглядають особистісний план як

відображення у свідомості учня ставлення мотиву навчальної діяльності до мети дії. В особистісному сенсі навчальна інформація виступає у вигляді цінності, особистісно значущої для учня. А.Асмолов особистісний сенс трактує як індивідуалізовані відносини учня до тих об'єктів, заради яких розгортається навчальна діяльність і спілкування. Особистісно-смислові відносини, що виникають у імітаційно-дидактичній грі забезпечують рух від діяльності індивідуальної свідомості до усвідомленим пізнавальним дій учнів.

Моделювання імітаційно-ігрових ситуацій у навчанні забезпечує єдність інформаційної та змістовної її сторін, що позитивно впливає на позицію учнів при вивченні історії. У процесі пошуку виходу з імітаційно-ігрових ситуацій, старшокласники здобувають досвід використання теоретичних знань для вирішення практичних завдань, розширюють і збагачують кругозір, усвідомлюють особистісний сенс досліджуваного матеріалу, перетворюючи знання в цінності. Обмін інформацією в ході ігрової імітації є допоміжним засобом стимулювання пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності.

Імітаційно-ігровий підхід накладає певний відбиток і на технологію навчання. Специфіка технології полягає в забезпеченні емоційної та інтелектуальної атмосфери на навчальних заняттях, свободи вибору способів вирішення навчальних завдань і забезпечення ситуації успіху кожному школяру.

Імітаційно-ігрова технологія орієнтована на створення освітнього продукту з опорою на творчий потенціал особистості учнів і різноманітні форми імітаційно-дидактичної гри. Тому в наступному підрозділі нашого дослідження виявимо формуючі можливості імітаційно-дидактичної гри в стимулюванні і розвитку пізнавальної активності старшокласників в навчальному процесі.

1.3. Імітаційно-дидактична гра як засіб формування пізнавальної активності старшокласників

Приближення сучасної загальноосвітньої школи до саморозвиваючої системи можливе лише в умовах активної пізнавальної діяльності учнів, що передбачає використання імітаційно-дидактичної гри як засобу активізації позиції школярів.

Ігрова діяльність та різноманіття її форм в усі часи привертала увагу теоретиків та педагогів-практиків.

Історико-філософський аналіз показує, що проблема формування пізнавальної активності засобами навчальної гри була цікавою з давнини. В стародавній Греції гра постає необхідним підґрунтям та умовою правильної освіти та виховання. У Платона пізнання - творчість - постає ігровою діяльністю з досить складною ієрархічною структурою. Найвища форма гри наближається до Деміургії, до знання максимальної істини. Саме подібне розуміння гри дозволяє мислячій людині, за переконанням філософа, сприймати себе як співтворця оточуючого світу і самої себе. За таких умов гра приносить людині величезне, ні з чим не зрівняне естетичне задоволення і тим компенсує можливі життєві страждання. Отже, Платон є першим, хто виділив компенсаційну функцію гри та наголосив про пізнання себе та світу в процесі гри.

Відповідно до традицій платонівської парадигми гри, у середньовічного філософа М.Кузанського пізнання постає персонально конструйованим і невід'ємним від гри, яка і становить необхідну основу пізнання. Пізнання обов'язково ототожнюється у нього з творчістю та відбувається через внутрішнє «розгортання» розуму. Людина є вільною істотою, що має можливість творити, тобто вона подібна до Творця. Але творчість людини не є абсолютною, вона обмежена, тому пізнання людини і є грою, в ході якої особистість має можливість «асимілювати» все створене Творцем. Отже, як висновок, людина здатна лише повторювати творчість Бога у грі та праці, й то

тільки завдяки іманентності своїх ідей божественним.

Наступний етап концептуальної еволюції розуміння гри пов'язаний з іменами І.Канта та Ф.Шіллера, які досліджували її в контексті гносеології (а не буття), обмежуючись суб'єктом та сферою його свідомості.

І.Кант прийшов до висновків, що саме через гру людиною сприймається істина. Не понятійний апарат розуму і не чуттєве споглядання, а лише "стан вільної гри пізнавальних можливостей» постає субстанціональною основою процесів пізнання.

Отже, гра у німецькій філософії постає тим фактором, який створює людину як соціальну високоморальну істоту. Фактично співпадаючи понятійно з людяністю, гра поєднує також матеріальне та духовне в людині. Гра постає також гармонійною основою всіх пізнавальних властивостей людини, «оживляючим чинником душі». Саме властивості гри роблять взагалі можливим процес пізнання; гра налагоджує (гармонізує) пізнавальні здібності суб'єкта; ігрові прояви спрямовують його на предмет.

Проблема гри виникла як складова проблеми вільного часу людини у контексті релігійного, соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. Початок розробки загальної теорії гри пов'язаний з іменами Ф.Шиллера та Г.Спенсера. В XIX ст. існувала точка зору, що є явище, яке замінює, компенсує активність. Ф.Шиллер у своїх знаменитих листах про естетичне виховання говорить про гру як естетичну діяльність, яка виникає за умов надлишку нервових сил. Констатуючою ознакою гри він вважав естетичне насолодження. На відміну від І.Канта Ф.Шиллер вважав, що гра має певну структурованість і різні форми існування. «Людина грає тільки тоді, коли вона є людиною в повному значенні цього слова, і є сповна людиною, коли грає».

Г.Спенсер відокремлював поняття гри та естетичної діяльності. На його думку у грі проявляються нижчі здібності людини, а в естетичній - вищі. Теорія гри Г.Спенсера виходить з ідеї, що в організмі дитини накопичується енергії більше, ніж потрібно для задоволення її актуальних потреб. Ця надлишкова енергія намагається бути використаною і проявляється у вигляді рухів, які не

мають нічого спільного із задоволенням життєвих потреб дитини і які створюють так званий «зміст гри». Останнє можна спростувати тим, що ігрова форма діяльності проявляється навіть в моменти втоми, коли будь-яке серйозне чи корисне заняття стає тягосним.

Коли надлишок накопиченої енергії проявляється у формі гри, ця діяльність є ні що іншою, як імітація важливої корисної діяльності [148]. Г.Спенсер розглядає гру як результат надмірної активності, можливості якої не можуть бути вичерпаними в звичайній діяльності. Останнє можна легко спростувати тим, що ігрова форма діяльності проявляється навіть в моменти втоми, коли будь-яке серйозне чи корисне заняття стає нелегким.

Головний культуролог Й.Хейзинга у своєму фундаментальному творі «Homo ludens. В тени завтрашнего дня» [366] вважає гру суто дитячою активністю з відповідними характеристиками. В своїй основі людина відкрита для пізнання і має наступні властивості:

- непередбаченість і добровільність дій (з примусу не грають);
- ілюзорність (усвідомлення умовної реальності);
- власний особистий простір і час.

Але ми можемо не погодитися з точкою зору мислителя стосовно того, що гра є без цільовою, тобто не призначена для задоволення будь-яких потреб. Дійсно, ціль гри - в ній самій, але людина починає грати для задоволення різноманітних інтересів (ігрових, пізнавальних, соціальних), потреби в спілкуванні, наслідуванні, навчанні.

На основі виявлення особливостей філософського осмислення співвідношення гри та пізнавальної активності ми прийшли до наступних висновку, що в своєму становленні та розвитку таке співвідношення пройшло шлях від онтологічного до індивідуально-суб’єктного пізнання, від естетичної особистості до естетичного суспільства [31], [37].

Д.Узнадзе в дослідження теорії гри критикує теорію Г.Спенсера за недостатню зрозумілість справжньої природи гри [349]. На наш погляд, гра не тільки компенсує втрачені сили, але й має врівноважуючу активність, що дає

змогу поновлювати життєву рівновагу. Крім того надлишок накопиченої енергії проявляється у формі гри, ця діяльність є ніщо іншою як імітація важливої корисної діяльності. Саме та обставина, що гра має певні форми поведінки, що її зміст аналогічний змісту трудових процесів дорослої людини, Спенсер пояснює принципом наслідування, який не знаходиться ні в якому зв'язку з принципом витраченої енергії.

Саме з принципом наслідування пов'язана теорія гри професора Гессенського університету, психолога К.Гроса. За думкою вченого гра є підготовчою школою життя, провідним засобом виховання дитини. Якщо дитина за власним бажанням, не маючи певної зовнішньої спокуси, може виявити, зміцнити й розвинути свої нахили, то тільки тоді вона починає грати. Кожна жива істота вже має доробок - нахил до діяльності на підставі або прихильності до чогось, або боротьби з чимось, або переймання того, що може колись допомогти пристосувати себе до таких або інших умов життя [354]. Тобто зміст гри продиктований тією об'єктивною метою, яка окреслена як підготовка до майбутнього життя. Це робить зрозумілим питання чому дитина грає так, а не інакше, але не розкриває питання виникнення гри.

Близькою до поглядів К.Гроса є ідея антиципації (передбачення подій, заздалегідь складене уявлення про щось) французького педагога А.Валлона, який вважав, що ігри у дівчат і хлопчаків різні, бо обумовлені різними життєвими ролями у майбутньому [60].

На відміну від поглядів К.Гроса голандський психолог і фізіолог Ф.Бойтендайк [398] визначає гру не як вправу, а як розвиток, тобто засіб встановлення нових, необхідних постійно здійснюючихся умовах існування форм діяльності. Гра виконує певну функцію ваблення. Ми не можемо прийняти визначення Ф.Бойтендайка, адже слідуючи логіці його вчення, не існує ігор дорослих, також як не існує ігор без предметів.

Німецький вчений В.Штерн [354] визначав гру як «інстинктивну самоосвіту задатків, що розвиваються, несвідому попередню вправу майбутніх функцій», тобто це досить важлива й незамінна підготовка дитини до дорослого

життя. За думкою психолога, копіювання дітьми дорослих у грі можна називати психічною функцією, а тому копіювання - єдиний чинник, який може визначити зміст гри. Як бачимо, В.Штерн, додержуючись в теорії інстинктивних основ гри, відстоював думку про те, що дитинство, як окремий період життя, визначений природою тому і довгий, щоб у дитини була змога "потренуватися», підготуватися до майбутнього дорослого життя.

Психолог і педагог М.Рубінштейн визнавав інстинктивну теорію гри, при цьому запропонував власну. Дитина розуміє, що вона - невід'ємна частина життя (гри), вона відчуває себе потрібною, щасливою, коли посідає значне місце в діяльності дорослого. А цю потребу дитина може задовольнити тільки через активність. Гра дитини ґрунтується на емоціях (як позитивних, так і негативних), а активність має самостійний характер. Коли вилучити з гри активність, то побачимо, що вона повністю втратить свій сенс. [301] Незаперечним, на думку М.Рубінштейна, є факт, що гра для дітей - це радість життя. Доказом на користь цього твердження є те, що гра не має примусовості.

Англійський педагог Г.Джонсон трактував гру в світлі відомих фактів еволюції і визначав її як вираження інстинктів, які пробуджуються. Він підкреслював, що потяг до гри має у дітей важливе значення для створення звичок та тривалих інтересів [106].

Ф.Кейра в дослідженні природи гри, підсумовуючи точки зору психологів-прибічників теорії інстинктивності гри - робить висновок, що гра в своєму походженні є «простим задоволенням інстинктів, вона змінюється згодом, розвиваючись і приймаючи ідеальну форму, досягаючи внаслідок вищого прояву людського духу, яке називається мистецтвом» [148, с. 35].

А.Адлер - австрійський психіатр і психолог, учень З.Фрейда, вважав джерелом мотивації прагнення дитини до самоствердження як компенсації почуття неповноцінності, яке виникає в дитинстві. А.Адлер пояснював появу гри реалізацією бажань, які дитина не може здійснити в дійсності.

Американський психолог Г.Лендрет та психолог К.Бюллер вбачали сутність гри в задоволенні. К.Бюллер вважав, що, крім задоволення, яке

отримується від задоволення даної потреби, повинен існувати ще один вид, для якого характерним є те, що воно виникає не в результаті дії якого-небудь об'єкта, а пов'язане лише з приведенням в дію тієї чи іншої функції. Тому К.Бюллер це переживання задоволення називає задоволенням функції. Ми погоджуємося з його поглядом, адже в грі важливий не лише результат, а сам процес, в якому дитина отримує задоволення. Ця теорія робить зрозумілим те, чому дитина грає з таким бажанням і задоволенням, але потребує пояснення, яким чином виникає цей факт, що є тією внутрішньою необхідністю.

Д.Узнадзе, визначаючи сутність гри, наголошував, що її внутрішню природу складає активність, яка викликана імпульсом біологічних неактуальних можливостей, функціональною тенденцією дитини.

Гра надає конкретну форму та вираження внутрішнього світу дитини. Емоційно важливий досвід отримує у грі усвідомлене вираження. Ще одна головна функція гри в тому, щоб перетворювати дещо, неуявне в реальному житті в те, що піддається контролю ситуації. Це здійснюється через символічну репрезентацію, яка дає можливість навчитися справлятися з труднощами, занурюючись в самодослідження. Гра, за Г.Лендретом, є символічною мовою самовираження [188].

Про співвідношення гри та імітації в свій час наголошували Дж.Доллард, К.Кофка, С.Міллер, Ж.Піаже, Г.Фрейд.

Вихідним положенням теорії ігрового навчання є теорія діяльності, напрацьована радянськими психологами Л.Виготським, П.Гальперіним, В.Давидовим, О.Леонтьєвим, С.Рубінштейном. В її основі покладено тезу про те, що пізнання - діяльність, спрямована на освоєння світу предметів. У відповідності до цього підходу засвоєння змісту історичного досвіду людей здійснюється не шляхом передачі інформації про нього людині, а в процесі її власної активності, спрямованої на предмети та явища оточуючого світу, які створенні розвитком людської культури. Процес діяльності водночас є і процесом формування людських здібностей. Із сказаного вище випливає, що важливою передумовою організації імітаційно-ігрового навчання виступає

пізнавальна діяльність людини, яке здійснюється в умовах активного випереджального сприйняття і відображення оточуючого світу.

Не дивлячись на те, що психологи і педагоги вже досить давно проявляють інтерес до дитячої гри, проблема цілеспрямованого вивчення гри у дітей з метою їх розвитку та виховання виникла лише в XX ст. Але й сьогодні не існує чіткого визначення гри як явища, відсутні конкретні критерії його визначення.

У більшості визначень гра розглядається як діяльність. Великий вклад в розробку проблеми гри внесли радянські психологи Б.Ананьєв, Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та інші. Але не дивлячись на грунтовність досліджень цих авторів, вони зосередили свою увагу лише на психології дитячої гри, розглядаючи їх в якості «специфічного першопочатку людської життєдіяльності» [202].

В більш широкому плані проблема гри представлена в працях К.Ісупова [140], В.Дьоміна [101], Л.Кондрашової [166], Г.Яворської [398] та інших. Дослідники намагаються дати аналіз проблемі ігрового феномену і визначити його роль та місце в навчальному процесі. Гра виступає у них різновидом діяльності:

– евристичної (К.Ісупов);

– довільної яка є показником відношення людини до себе, до інших, до світу і метою її є самовираження, формування типів соціальної поведінки та прогнозування ситуацій спілкування (В.Устиненко);

– самостійної, яка перетворюється на метод виховання і дає змогу використати її для розв'язання відповідних завдань (В.Гришак);

– спільною, в якій в найвищому ступені реалізується зворотній зв’язок як необхідний компонент самоконтролю та рефлексії (С.Мельников, А.Мураховський, К.Пратт, В.Чигринов,);

– співпраці по досягненню загальних цілей (Л.Кондрашова);

– свідомої, яка полягає в сукупності усвідомлених дій, об’єднаних єдністю мотивів (В.Дьомін, С.Рубінштейн);

– непродуктивної, де мотив лежить не в результаті гри (Ю.Лотман);

– спокійної, яка виникає із самої себе і дає можливість концептуалізувати, структурувати та виносити на помітні рівні діяльності свій досвід і пов'язані з ним почуття (Р.Уолтман).

На наш погляд, визначення гри як діяльності є не достатньо чітким. В дидактиці гра, навчання і праця - це процеси, протягом яких особистість займається ігровою, навчальною, трудовою діяльністю.

С.Гончаренко вважає гру формою вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого і розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів [85, с. 73].

Більш категоричний у своїх висновках П.Копосов, який стверджує, що "гра є лише формою і не може компенсувати змістовної кризи пізнавального процесу - не навчання пристосовується до гри, а гра - до змісту навчального завдання, в структурі якого потрібно передбачити і проблемність, і рівень самостійності, і елементи самоконтролю тощо» [169, с. 66].

Для О.Кожем'яки [161] гра є формою навчання, яка дозволяє уявити у взаємозв'язку всі компоненти комплексного змісту історичної освіти (наукові, ціннісні, естетичні, практичні та інші аспекти). Близькі до цього визначення вчених О.Вербицького [66], В.Семенова [311], С.Тюнникової [348].

На нашу думку, трактування гри як форми не зовсім відповідає дійсності. Форма в дидактиці відбиває зовнішню сторону організації навчального процесу, що пов'язана з кількістю учнів, часом і місцем навчання, порядком його здійснення. Виходячи з цього гра була б і зовнішньою формою, і внутрішнім змістом. На сучасному етапі розвитку освіти загальноприйнятою формою організації навчального процесу є урок. Аналіз проблеми гри стосовно навчання вимагає вирішення питання про те, чи є гра методом, прийомом або засобом навчання. Форма навчання нерозривно пов'язана з відповідними методами. Будь-який метод характеризує змістовно-процесуальну, чи внутрішню, сторону навчання процесу і виступає як спосіб організації

навчальної і педагогічної діяльності. К.Баханов, А.Макаренко, Л.Семушина, Т.Сорокін, С.Харченко вважають гру методом навчання.

На думку К.Баханова, гра є методом навчання, яка, за класифікацією Ю.Бабанського, належить до групи методів стимулювання пізнавальної активності учнів.

Е.де Боно розглядає гру як метод прискорення появи нестандартних ідей. Н.Хмель та Г.Яворська вважають, якщо метод не здатний вирішити хоча б одну дидактичну задачу, значить він не на місці, в такому випадку, це не метод, а прийом [398]. Ці дві категорії взаємопов'язані: метод складається із сукупності прийомів, але в залежності від умов може відбуватися взаємотрансформація.

Визначення гри як прийому можливе, на наш погляд, якщо гра використовується як разова дія, як певний елемент гри. Але явище «гра» настільки багатогранне та багатофункціональне, що визначенням гри прийомом ми тим самим обмежуємо цей феномен.

Прибічники точки зору на гру як на засіб навчання Н.Анікієва, Г.Ляпіна, П.Підкасистий, Ю.Поліщук, Е.Селецький та інші виходять із результатів численних експериментів вітчизняних психологів, які говорять про те, що дитяча гра особливо чутлива до сфери діяльності людей. В.Захаров [128], Т.Шукуров [386] розглядали ігри як засіб формування пізнавальної діяльності учнів. А.Томас вважав, що гра є засобом научіння, який дозволяє дитині рости когнітивно, соціально, фізично та емоційно. Г.Ващенко акцентував увагу на тому, що гра є засобом соціалізації особистості, оскільки вона формує її соціальні почуття [63].

Д.Франк припустив, що гра для дітей - засіб навчитися тому, чому їх ніхто не може навчити. Включаючись в процес гри, діти вчаться жити в нашому символічному світі - світі сенсів та цінностей, в той же час досліджуючи, експериментуючи, навчаючись [189].

С.Шмаков розглядає гру як унікальний засіб формування духовних потреб і розкриття творчого потенціалу особистості дитини: «... гра зберігає і передає у спадок величезну гаму духовних, емоційних цінностей людських

виявлень...» [384, с. 217].

Отже, важливо визначити, що імітаційно-дидактична гра як методичний засіб - це засіб і викладання, і навчання. І тільки у поєднанні з адекватними прийомами навчальної роботи вона сприяє досягненню цілей навчання історії.

Ми погоджуємося з точкою зору І.Куліша та К.Баханова стосовно гри як методу навчання, стимулювання пізнавальної активності учнів засобом її підвищення та формування.

Будь-яка гра, в яку людина грає впродовж свого життя, є пізнавальною, тому що людина пізнає світ, життя або його конкретні прояви. Оскільки гра використовується в навчальному процесі, який має двосторонній характер взаємодії учня з вчителем, то гра має певне значення як для процесу научіння (дидактична гра), так і для процесу учіння (пізнавальна гра).

Гра в навчанні передбачає розв’язання навчальних завдань, всі інші її функції, не пов’язані безпосередньо з навчанням, залишаються на другому плані. Під навчальною грою розуміють індивідуальну, парну, групову та колективну учбову діяльність, яка включає змагання та самодіяльність в засвоєнні програмних знань, умінь та навичок, отримання досвіду пізнавальної діяльності та спілкування в процесі ігрового навчання.

Дидактична гра – це практична групова вправа з виробленням оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого – успішно виконати взяту на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості учня. Все, що відповідає успішному виконанню ролі (знання, вміння, навички), має для учня особливе значення і якісно ним усвідомлюється.

П.Щербань під дидактичною грою розуміє творчу форму навчання, виховання і розвитку [393].

Дидактичні ігри – різновид гри з правилами, що спеціально створені педагогікою для навчання та виховання дітей. Виховально-освітній зміст таких ігор формулюється у вигляді дидактичного завдання, яке реалізується через

ігрові дії і правила. Захопленість грою мобілізує інтелектуальні сили дитини, а наявність гумору, цікавість полегшують виконання завдання [328].

Існують різні погляди на місце гри у навчально-виховному процесі. Одні дослідники розглядають гру як засіб повторення закріплення та поглиблення знань (М.Вовковинський, Р.Гуревич, Л.Мочалов, С.Саламатова та ін.). Інші не відкидають можливостей дидактичної гри у засвоєнні нових знань (О.Литова, М.Студенікин та ін.). Крім дидактичної гри виділяють ще ігрові прийоми навчання (О.Жорник, Р.Жуковська, А.Усова).

На думку багатьох дослідників ігрові прийоми використовуються з метою забезпечення цікавості та тривалої уваги, активності учнів. Навчальні ігри сприяють досягненню цілей виховання (А.Газман, С.Шмаков), формуванню професійної спрямованості (С.Борисова, Г.Кожем'яка, П.Копосов, А.Сиденко, П.Щербань). Велику кількість наукових досліджень розглядають різні аспекти підвищення ефективності навчання як за допомогою окремих видів ігор, так і їх комплексів (К.Баханов, В.Саюк, О.Соловей та ін.).

У психології та педагогіці існує величезна кількість теорій та поглядів на сутність гри, але, на наш погляд, ще недостатньо опрацьовані питання формування пізнавальної активності старшокласників засобами гри. Необхідно підкреслити, що ігри через зміст навчання дають змогу розширити діяльність педагога, яка спрямована на всебічний розвиток учня, його пізнавальних здібностей. Об'єктивно існують протиріччя між необхідністю формування і розвитку пізнавальної активності учнів та недостатністю відповідних методик та засобів. Це протиріччя певною мірою можна подолати, якщо глибоко вивчати і проаналізувати засоби, методи навчально-ігрової діяльності та її вплив на формування пізнавальної активності школярів.

Сьогодні немає єдиної класифікації дидактичних ігор, оскільки різноманітність підходів до визначення сутності гри обумовлює і різноманітну класифікацію. Ми поділяємо точку зору К.Баханова [27], який пропонує розглядати ігри за методикою їх проведення, дидактичною метою та основними шляхами її досягнення. Оскільки гра розгортається або у вигляді змагання, або

у вигляді зображення (виконання, репрезентації, ситуації, смислів, станів), то основними видами гри за методикою її проведення є змагання, сюжетно-рольові, ділові, імітаційні ігри, ігри-драматизації. За дидактичною метою ігри бувають актуалізуючи, формуючи, узагальнюючи, контрольно-корекційні.

П.Щербань виділив наступні ознаки дидактичної гри:

1. моделювання ситуацій навчально-виховного характеру та прийняття навчально-педагогічних рішень;
2. розподіл ролей між учасниками гри;
3. різноманітність рольових цілей при виробленні рішень;
4. взаємодія учасників гри, які виконують ті чи інші ролі;
5. наявність спільної мети учасників гри;
6. колективне вироблення рішень;
7. багато альтернативність рішень;
8. наявність системи індивідуального або групового оцінювання діяльності учасників гри [392, с. 31].

Отже, на відміну від гри взагалі, дидактична гра має істотну ознаку – наявність чітко поставленої мети навчання і відповідного до неї педагогічного результату.

Основою дидактичної гри є пізнавальний зміст, який включає в себе знання і вміння, котрі використовуються при вирішенні навчальної проблеми і досягненні плануючого результату. Вчитель, як керівник гри, спрямовує її в необхідне дидактичне русло, за необхідністю активізує її хід різноманітними прийомами, підтримує інтерес до гри, підбадьорює невпевнених у собі учнів. Дидактична гра має певний результат, який виступає перш за все, у формі рішення поставленої навчальної задачі і надає її учасникам моральне і розумове задоволення. Для вчителя результат гри завжди э показником рівня досягнень школярів або у засвоєнні знань, або в їхньому застосуванні, або в закріплені та розвитку необхідних якостей їх особистості. Ігрова форма занять створюється на уроці за допомогою ігрових прийомів та ситуацій, які виступають як засіб пробудження, стимулювання учнів до навчальної діяльності.

Всі структурні компоненти дидактичної гри взаємопов'язані між собою, і відсутність якого-небудь з них руйнує гру, робить її неможливою; гра втрачає свою специфічну форму, перетворюється у виконання вказівок.

Для ігрових методів характерні певні особливості, що відрізняють їх від неігрових. Граючи, дитина легше встановлює зв'язок із світом дорослих та зі світом взагалі, у неї трансформується свідомість, з'являються навички внутрішнього діалогу, необхідного для продуктивного мислення. Ще одна автентична особливість гри полягає в тому, що такі доволі складні відносини, як концентрована двобічна увага, прийняття та вираження емоцій, програвання різноманітних фантазій та засобів відношення до них - не лише допустимі, але і складають саму її сутність [392]. До перелічених особливостей слід додати наступні, визначені В.Саюк [310]:

1 наявність ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності;

2 активізація мислення та поведінки школяра;

3 високий ступінь задіяності у навчальному процесі;

4 обов'язковість взаємодії учнів між собою та вчителем або програмним матеріалом;

5 бажання набути уміння і навички за відносно короткий термін.

Важливість та особливість ігор, за Н.Сазонт'євою [306], полягає в тому, що вони виступають самостійним явищем культури і не потребують вироблення штучної мотивації. До того ж, ігри мають давню традицію регламентації і творчого перетворення соціальних взаємин у ціннісно-естетичному і функціональному планах. Можна скільки завгодно пояснювати дитині, «що добре», а «що погано», та тільки під час гри через емоційне співпереживання, через уміння поставити себе на місце іншого, можна навчити її діяти і чинити відповідно до правових вимог.

Отже, дидактична гра – це метод імітації (наслідування, відображення) прийняття рішень в різноманітних ситуаціях шляхом гри за правилами, що вже вироблені або виробляються самими учасниками.

Термін «імітаційна гра» пов'язаний з дидактичним вибухом ігор в США в

60-70 рр. XX століття, коли гра в американській системі навчання перетворилася з допоміжного прийому в модель навчання. Відбулося зміщення акцентів із зовнішніх ознак гри на її внутрішню сутність (імітація подій, виконання певних ролей). В американській дидактиці відходять від терміну «гра», який асоціюється з розвагами, і вживають поняття «імітація» [374].

Велику кількість ігор можна вважати імітаційними. Уява залежить від перекомбінування аспектів подій по-новому. «Імітація залежить від відтворення дзеркального відображення подій таким же засобом, в тій же послідовності, в якій вони повторюються», - вважає дослідниця С.Міллер [227].

Ми вважаємо, що необхідно розмежовувати мимовільне наслідування та наслідування, коли поведінка інших дає привід для подібної поведінки і не включає в себе точно такі ж рухи. Навчання імітацією (вчитися, спостерігаючи за іншими) та навчання імітувати (вчити, як вчитися із спостережень за іншими) не завжди достатньо розрізнялися.

При описі використання наслідуваних ігор зустрічаються різні терміни. С.Міллер [227], В.Петрусинський [265] називають ігри рольовими; І.Пастухова [260], В.Трайнев [343] - діловими; Н.Самоукіна [309] та Б.Чалий [371] - операційними. Найбільш поширеним і загальним є термін «імітаційна гра» або «ігрова імітація», хоча єдиної точки зору з питання термінології серед спеціалістів немає.

Використання терміну «імітаційна гра» пов’язана з виділенням суттєвих характеристик.

Г.Ковальчук визначає дидактичну гру як метод імітації (наслідування, відображення) прийняття управлінських рішень в різноманітних ситуаціях шляхом гри (програвання, розігрування) за правилами, що вже вироблені або виробляються самими учасниками [158].

М.Кларин називає ділові ігри імітаційними, бо вони дають живе зображення основних рис реальності, відтворюють реальні ділові ситуації, дозволяють відпрацьовувати функціональні взаємодії. На думку вченого імітаційні ігри на відміну від рольової гри не передбачають заглиблення у роль.

І.Пастухова [260] виділяє наступні характерні признаки імітаційних ігор:

1. Використовується лише одна роль, яка тиражована.

2. Відсутня взаємодія ролей або ролі взаємодіють при веденні переговорів, коли кожний учасник приймає своє рішення.

3. Відсутніми є моделі системи, яка керує, і об'єкт керування, залишається лише модель середовища, в якій діє гравець.

4. Діяльність гравців оцінюється за кінцевим результатом.

5. Відсутня загальна мета ігрового колективу, але вона може бути сформульована, і для її досягнення самими гравцями може бути знайдений певний механізм взаємодії.

6. Багатоальтернативність.

З одного боку, імітація розуміється дуже широко - як заміна безпосереднього експериментуванням та маніпулюванням з моделями, макетами, які замінюють реальний об'єкт вивчення. З іншого боку, існують власно ігрові методи, в яких учасники приймають на себе певні ролі, вступають в безпосередню взаємодію один з одним, намагаючись досягти ігрових цілей.

Імітаційно-дидактична гра поєднує ці два підходи. Вона засновується на конкретних ситуаціях, взятих із реального життя, і уявляє собою динамічну модель спрощеної дійсності, яка реалізується завдяки цілям учасників гри.

Досліджуючи теоретичні засади використання в процесі навчання історії ігор, ми визначаємо імітацію, або наявність умовної ситуації з усіма наслідками, ключовим моментом дидактичної гри.

У плані нашого дослідження цікавий погляд С.Неверковича [242], який групує імітацію у чотири основні категорії, виділяючи:

- експериментальну імітацію (ігрові теоретичні експерименти);

- прогнозуючу імітацію (математичні ігри, ігри на базі ЕОМ);

- оціночну імітацію (імітація конкретних ситуацій);

- дидактичну імітацію (ігрові та рольові імітації).

Близька до нашого дослідження і думка М.Кларіна, який вважає модель - умовною заміною реальності, в якій зберігаються обрані риси значимі для

гравців; та ігри, які ґрунтуються на моделюванні, можуть переносити учасників гри у ситуації віддалені від реальності або зовсім умовні.

Імітаційно-дидактичні ігри можуть використовуватися на уроці історії в наступних модифікаціях (див. табл. 1.2).

Імітаційні ігри в значному ступені наслідують світ дорослих, тому що діти не можуть не проявляти активність.

Таблиця 1.2

Варіанти впливу імітаційно-дидактичних ігор на об'єкт навчання

Дія гри	Об'єкт
Імітує	діяльність організації, події, конкретну діяльність, обстановку, умови, в яких відбувається подія або здійснюється діяльність.
Моделює	тактику поведінки, дії, функції, операції характерні для діяльності.
Відпрацьовує	функції, обов'язки, дії конкретної особи.
Інсценує ситуації з метою	навчити орієнтуватися, давати об'єктивну оцінку своєї поведінки, враховувати можливості інших людей, встановлювати з іншими контакти.
Інсценуються і відпрацьовуються вміння	Оцінювати, змінювати стан іншої особи, входити з нею в контакт.

Імітаційно-дидактичні ігри покликані реалізовувати крім загально дидактичної мети, ще й комплекс цілей:

1 забезпечення контролю виведення емоцій;

2 надання можливості самовизначення;

3 надихання та допомога розвитку творчої уяви;

4 надихання можливості зростання і співробітництва в соціальному аспекті;

5 надання можливості думати і без побоювання висловлювати свої думки [374].

Важливим засобом формування пізнавальної активності є імітаційно-дидактичні ігри, тому що вони, перш за все, органічно об'єднують триєдину мету навчання. Метою навчання ми називаємо передбачений у думках кінцевий результат, спрямований на засвоєння учнями певного кола знання та навичок. Одним з основних завдань української школи на сучасному етапі є навчання, що містить у собі триєдину мету - навчальну, виховну і розвивальну. Досягнення навчальної мети, перш за все, передбачає засвоєння наукових

знань, формування спеціальних умінь та навичок. Засвоєння знань відбувається на трьох рівнях:

- на рівні простого відтворення (репродуктивний);
- на рівні застосування знань в дещо зміненій ситуації (реконструктивний);
- на творчому рівні.

Учні повинні чітко знати, якими знаннями, уміннями та навичками та на якому рівні вони повинні оволодіти. Без постановки мети не можна визначити кінцеві та проміжні результати навчання.

Освітня мета історичної освіти полягає у формуванні в учнів історичних знань, системного та творчого мислення, застосування сформованих вмінь та навичок, одержаних знань тощо. Крім того, необхідно розвивати в кожного учня системне та творче мислення, історичну свідомість, повагу та інтерес до світової та вітчизняної історії, творчі здібності. Навчання та розвиток учнів засобами гри спрямовується, перш за все, на розвиток особистості учня. Мету такого навчання філософ К.Поппер [276] визначив двома словами: «Не зашкодь» (отже дай молодим те, в чому вони відчувають нагальну потребу, щоб стати незалежними від нас і спроможними робити свій вибір). Крім того, відомий методист Н.Дайрі [98] неодноразово наголошував, що розвивати необхідно не лише мислення, а всі пізнавальні здібності: сприйняття, пам’ять, увагу, уявлення тощо, і не тільки самостійність мислення, а й інші його якості - критичність і самокритичність, гнучкість, швидкість, глибину і широту, ініціативність, продуктивність.

Мета історичної освіти - виховання у школярів особистісних рис громадянина України, загально людських духовних цінностей, ідей гуманізму та демократії, патріотизму та взаєморозуміння між народами на основі особистісного усвідомлення досвіду історії тощо.

Виходячи з цього, кожен педагог повинен ставити перед собою мету - сформувати та розвинути цілісну, інтелігентно розвинену особистість, тобто навчити учнів вчитися творчо. Найприроднішим шляхом досягнення цієї мети є використання імітаційно-дидактичної гри на уроках історії.

О.Кожем’яка [160] виділяє наступні цілі гри, які проходять певні ступені.

Мета перша, найбільш загальна – насолода, задоволення від гри. Її можна висловити словами «хочу грати!». Ця мета являє собою настрій, певну готовність до будь-яких дій, пов’язаних із пропонованою грою.

Друга мета – безпосередньо ігрове завдання з дотриманням правил, розігруванням сюжету, ролі. Особливості ігрового завдання в тому, що воно відоме напередодні: погоджуючись грати, кожен автоматично приймає також ігрове завдання, що існує у вигляді правил, і керується ним у своїх діях. Суть другої мети ігрової діяльності найбільш точно передається словосполученням «треба грати».

Третя мета безпосередньо пов’язана з процесом виконання ігрового завдання, тому завжди ставить перед особистістю творчі завдання. Щоб упоратися з ними, необхідно мобілізувати максимум сил: виявити кмітливість, винахідливість, здатність орієнтуватися в обставинах, а в багатьох іграх чинити так, як інші не здогадалися би вчинити. Тут треба не просто повторити вже відоме рішення, а з багатоманіття можливих варіантів обрати найбільш вдале або скласти нову комбінацію. Подібні дії, хоч і в мікро обсягах, являють власне творчість. Вони супроводжуються великим емоційним підйомом, стійким пізнавальним інтересом, а тому є вагомим стимулятором активності особистості.

Саме в творчій природі ігрових дій прихована внутрішня пружина, душа гри. Гра є грою доти, поки вона дає дійовим особам широкий набір способів поведінки, поки їхні дії не можна передбачити. Учасники гри й глядачі перебувають у стані ігрового напруження лише стільки, оскільки ніхто не знає способу, за допомогою якого гравці виконують своє завдання. Звідси беруть початок таємничість і романтика гри, які привертають до себе і дитину і дорослого. Скільки б разів гра не повторювалась, для всіх гравців вона відбувається начебто вперше, бо щоразу висуває перед ними зовсім нові перешкоди. Подолання цих перешкод сприймається як особистий успіх, перемога, і навіть, як відкриття своїх можливостей і талантів. Ось чому гра

завжди супроводжується очікуванням і переживанням радощів від того, що «я можу!».

Отже, кожна гра орієнтує учнів на досягнення різноманітних цілей, серед яких ми виділяємо наступні.

1. Дидактичні: розширення кругозору, пізнавальної діяльності, формування певних умінь та навичок, необхідних у практичній діяльності, розвиток загальнонавчальних умінь та навичок, перевірка рівня отриманих знань, стимулювання самостійного вивчення матеріалу.

2. Розвиваючі: розвиток уваги, пам’яті, мовлення, мислення, вмінь, порівняння, аналогії, фантазії, творчих здібностей, розвиток мотивації, навчальної діяльності тощо.

3. Виховні: виховання самостійності, волі, формування певних підходів, позицій, світосприйняття, виховання співробітництва, колективізму, вміння спілкування, комунікативності тощо.

Мета гри повинна бути сформульована настільки чітко, щоб слугувати надійним орієнтиром не лише педагогу, а й усім її учасникам. Дійсно, щоб виконати таку функцію, мета гри не може бути однозначною Е.Хруцький [276] виділив чотири провідні мети, які відповідають чотирьом рівням пізнання матеріалу гри:

1. загальне знайомство з предметом даної гри;
2. усвідомлення конкретних положень, необхідних для прийняття рішення у відповідності з наявними фактами;
3. вироблення вмінь застосовувати отримані знання на практиці;
4. аналіз отриманих результатів для більш обґрунтованих рішень.

Спираючись на праці В.Давидова, Д.Ельконіна, В.Кудрявцева, С.Максименко, В.Слободчикова, С.Якобсона, ми вважаємо за необхідне поняття віку виводити з теорії розвитку і пов’язувати його зі спеціальним конструюванням як особливої категорії, яка має не відображальний, а регулятивний сенс. Ефективне оволодіння учбовою діяльністю можливе лише при конструюванні такого виду діяльності, який містив би як ігрові елементи,

так і навчальні.

Імітаційно-дидактична гра перетворює не тільки особистість, але й самі відносини особистості до певного явища, суспільного статусу, соціального персонажу, тобто до всього того, що в повсякденному житті потребує шани, психологічної дистанції. Ігрове відношення дозволяє досліджувати ті сфери, які до того уселяли почуття страху та трепету. Гра на уроці в старших класах дозволяє зняти бар'єр, який віддаляє учня від знання, тобто бар'єр між зовнішнім світом знання та його внутрішнім світом «Я». Дає можливість проявити свою внутрішню активність в пізнанні оточуючої дійсності.

Характеристика вікового аспекту гри безпосередньо пов'язана з провідним типом діяльності та співвідношення його з іншими видами діяльності на різних етапах онтогенезу. Уявлення про гру, навчання та працю, яке існувало в 40-50 рр. XX століття, як про провідні види діяльності, що послідовно змінюють один одного і визначають розвиток дитини відповідно в дошкільний, шкільний та після шкільний періоди, в певній мірі визначило основний акцент на вивчення гри лише по відношенню до дітей дошкільного віку. «Між тим, - писав Б.Ананьєв, - гра має свою історію розвитку, яка охоплює всі періоди людського життя. В підлітковому, юнацькому, молодому та середньому, навіть літньому, віці існують різноманітні її прояви...» [11, с. 20].

Про роль гри в становленні особистості старшокласника поки що відомо достатньо небагато. В той же час і відкидати значення гри для періоду ранньої юності підстав немає. Не дивлячись на швидке дорослішання старших школярів, гра для них продовжує виконувати функцію розширення реального життєвого досвіду.

В старшому шкільному віці з'являється новоутворення в особистісному ракурсі як «почуття дорослості», здатність будувати життєві плани та вибирати засоби їх реалізації. Старшокласники поставлені перед проблемою вибору: з величезного потоку інформації він повинен відібрати належну, зафіксувати її та застосувати на практиці. Все це безумовно негативно відбивається на

ефективності процесу навчання. Перед вчителем виникає проблема - необхідно навчити учнів тому, чого вони не завжди хочуть робити, і часто не мають позитивної мотивації для цього. Відповідно, це не лише проблема формування знань, умінь та навичок, формування активності в пізнанні, але й проблема подолання супротиву навчанню. Подолати, запобігти ці моменти допомагає на уроці історії імітаційно-дидактична гра, яка є засобом засвоєння інформації, пізнання нового в собі та навколо, звикання до легкого спілкування з тим, що само по собі серйозне. Легкість тут відносна, яка протистоїть не відповідальності, а важкій шанобливості до монументальних знань, що створює бар'єр для ефективного активного пізнання.

Відомо, що імітаційно-дидактична гра являє собою умовне буття реальних суб'єктно-об'єктних відносин.

А.Жигун вважає, що гра – це такий вид людської діяльності (активності), в процесі якої створюються та розкриваються умовні форми взаємодії суб'єкта та об'єкта [120, с. 33]. Так, учасники гри, імітуючи певну діяльність, ситуацію, особу та інше, умовно уявляють поведінку, дії, програють окремі фрагменти або цілісну частину. Виникає перехід учня з об'єкта навчальної діяльності у суб'єкт конкретної діяльності, що сприяє активізації засвоєних знань, формуванню корекції; розвитку умінь, інтересу та накопичення досвіду.

Все це є сукупністю всіх проявів ігрової активності взаємодіючих суб'єктів, спрямованих не на зовнішній об'єкт, а на внутрішній стан - на процес власної діяльності та контролю за нею.

Пізнавальна активність учня та його контроль за пізнавальною активністю звертається у грі усередину, на самого себе, на з'ясування характеру і зв'язків пізнавальних операцій, а не на результат. Тому продукти діяльності: речі, предмети не мають самостійного значення і, навіть виникнувши, мають сенс лише в плані вирішення питань, пов'язаних з набуттям та закріпленням умінь та навичок діяльності. Саме в цьому полягає виключне значення гри для процесу навчання.

Учень в імітаційно-дидактичних іграх ставить перед собою мету -

отримати специфічне ігрове задоволення, насолоду від гри. Тому об'єктом, по-перше, його активності може виступати гра як засіб, спосіб отримання задоволення; по-друге, – сам суб'єкт, який збагачує себе переживаннями. В першому випадку підсумком є позитивний емоційний фон життєдіяльності учня, учнівського колективу. В другому – таким результатом стає мимовільне самовдосконалення, саморозвиток, самовиховання, самоствердження.

Потреба в самореалізації, самоствердженні є фундаментальним мотивом гри, її рушійною силою. Рутинне завдання «засвоєння знань» доповняється завданнями іншого рівня - «засвоєння сенсу». С.Рубінштейн вказував: «Ніщо не служить таким очевидним показником розумової обдарованості, як постійне виникнення у людини нових думок» [301]. Як показали дослідження психологів Н.Левітова та П.Якобсона інтерес має пізнавальну спрямованість, це умова активності не лише мислення, але й почуттів, волі, уяви та практичних потягів учня.

Вчитель володіє засобами полегшення розумової діяльності старшокласників внесенням в процес навчання історії ігрових засобів, які містять елементи цікавості. Під час імітаційно-дидактичної гри учень набуває не лише знання, він може їх удосконалювати при вирішенні поставлених завдань. Так, для уточнення своїх знань, знаходження переконливих і точних аргументів учасники гри звертаються до посібників, конспекту лекцій, довідкової літератури.

Мисленеві дії, ігрові прийоми розумової роботи з навчальним матеріалом впливають на процеси його запам'ятовування. Завдяки цьому вдосконалюється пам'ять старшокласників, її продуктивність. Старшокласники в імітаційно-дидактичних іграх на уроках історії перетворюють наявні у них уявлення, створюють образи нових, безпосередньо не сприйманих ними ситуацій.

Під впливом імітаційно-дидактичних ігор в учнів старших класів виникають потреби, інтереси, емоції та інші мотиви їх пізнавальної та практичної діяльності.

Явище, описане В.Петровським як «надситуативна активність»,

спостерігається в іграх, коли суб'єкт виходить за межі того, чого від нього «вимагає» ситуація. Тому ігри, за думкою А.Дідура, відрізняє надлишкова мотивація [106].

За Г.Ващенком [63], в іграх розвивається інтелект дитини, її логічне мислення, поглиблюються знання про предмети та явища, які її оточують. Гра привчає дитину не тільки сприймати й спостерігати, а разом з тим і міркувати, робити висновки.

У грі інтереси перетворюються з навчальних задатків та виробляються сенсорні, перцептивні, мисленеві, вербальні, мнемічні, практичні здібності.

Розгалужена система оцінювання у грі (оцінка ігрового рішення групи враховує колегіальну діяльність всіх її учасників у прийнятті рішення та особистий внесок кожного в досягненні загальної мети) дозволяє старшокласникам постійно бачити результати своєї праці, усвідомлювати самовдосконалення, відчувати почуття задоволення.

Інтелектуальне задоволення в результаті участі учнів у грі, рішення складного завдання може слугувати критерієм оцінки ігрових імітацій.

Сьогодні можна стверджувати, що проведення різного роду імітаційно-дидактичних ігор стимулює особистісну діяльність на більш високому рівні сенсоутворення. Це значить, перш за все, що цінність освіти виходить за межі збільшення знань, умінь та навичок та йде до осмислення сенсу дійсності.

Отже, на нашу думку, можливості імітаційно-дидактичної гри при формуванні пізнавальної активності старшокласників на уроках історії проявляються в наступних аспектах:

– в соціальному аспекті гра: не вимагає штучної мотивації, а потребує взаємної активності від педагога та учнів; виступає творчим перетворенням у соціальних взаємовідносинах; змінюється відношення до людей, які були учасниками грі;

– в психолого-педагогічному аспекті: дає можливість створити на уроці атмосферу розкутості, емоційного підйому, ситуацію успіху; допомагає проявити себе майже всім учасникам гри, а педагогу - глибше пізнати їх;

перемагати апатію, спрямовує до активних дій, розкриває особистісний потенціал, даючи можливість продіагностувати свої здібності; звільняє учасників гри від стереотипів, обмежень, умовностей, які сковують їх вольові зусилля; формує здатність критично та об'єктивно оцінювати свою поведінку; розвиває вміння приймати самостійне рішення та швидко орієнтуватися в ситуації; розвивати інтуїцію та творчу уяву учнів; розширює коло мотивів поведінки учня, змінює їхню ієрархію, висовуючи на перший план пізнавальні;

– в організаційно-дидактичному аспекті гра: підвищує інтерес до учбових занять і до проблем, які моделюються і розігруються в їх процесі; збільшує обсяг отриманої та засвоєної інформації; сприяє накопиченню навичок прийняття рішень; змінює взаємовідношення учнів та педагогів в кращий бік.

Таким чином, ефективність імітаційно-дидактичних ігор у формуванні пізнавальної активності старшокласників можлива при забезпеченні певних умов та вимог до їхнього використання в навчальному процесі. Важливо виявити і стан досліджуваної проблеми в шкільній практиці, причини, які заважають використовувати ігри або які знижують їхню результативність у навчанні. Цим питанням присвячується наступний розділ нашого дослідження.

Висновки до першого розділу

Гуманізація всіх сфер суспільства ускладнює задачі загальноосвітньої школи у формуванні особистості учня, підвищує вимоги до навчального процесу, його виховним, освітнім та розвиваючим функціям. Тому формування пізнавальної активності старшокласників можливе лише в умовах особистісно-орієнтованого навчання та активізації позиції учнів при вивченні навчальних дисциплін.

1. Аналіз науково-літературних джерел виявив різнобічні підходи до визначення сутності, структури та рівнів сформованості пізнавальної активності учнів. В працях різних дослідників пізнавальна активність виступає як:

– особистісне утворення, яке виражає інтелектуальний відгук на процес пізнання, живу його участь, мисленево-емоційну чуйність учня в пізнавальному процесі (О.Білоус, Г.Щукіна);

– прояв перетворюючого відношення суб'єкта до оточуючих явищ і предметів (М.Данілов, Б.Єсипов);;

– інтенсивну аналітико-синтетичну мисленеву діяльність учнів в процесі вивчення оточуючого світу та оволодіння системою наукових знань (І.Харламов);

– якість діяльності, в якій проявляється особистість самого учня з його відношенням до змісту, характеру діяльності та наміру мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення учбово-пізнавальної мети (В.Біленький, В.Лозова, Т.Шамова);

– психічний стан та властивість особистості (Е.Хійє).

2. Пізнавальна активність – це складне особистісне якісне утворення, що характеризується певним відношенням особистості до пізнання, має самостійність, творчість, готовність, спирається на них в процесі навчання і реалізується в певних думках, діях, вчинках.

3. Виступаючи складним особистісним утворенням, пізнавальна активність має багатокомпонентну структуру, об'єднавши в собі: мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний, емоційно-вольовий, рефлексивно-регулюючий компоненти.

4. З метою встановлення рівня сформованості пізнавальної активності старшокласників у ході дослідження виокремлено й теоретично обґрунтовано критерії цього складного особистісного утворення, до числа яких віднесено: інтерес до предмету, ступінь засвоєння знань, ступінь сформованості умінь, ставлення до подій, явищ.

5. Формування пізнавальної активності є постійним процесом, який проходить у розвитку кілька рівнів: репродуктивний, частково-пошуковий, рефлексивно-регулюючий, творчий. Розмежування рівнів проводилося за виразністю показників, що характеризують сутнісні ознаки пізнавальної

активності старшокласників.

6. Формування пізнавальної активності можливе в процесі навчання, основаному на імітаційно-ігровому підході, який трактується як методологічна спрямованість навчання на імітацію пізнавальної діяльності в ігровій формі з опорою на можливість і здібність учнів, що забезпечує їхній саморозвиток, самореалізацію і самоствердження, результатом чого є індивідуальність, пізнавальна активність і творчість.

7. Основною одиницею реалізації імітаційно-ігрового підходу в навчанні виступає імітаційно-дидактична гра. Імітаційно-дидактична гра – практична групова вправа з виробленням оптимальних рішень, застосування методів і прийомів, у штучно створених умовах у вигляді дидактичної імітації.

РОЗДІЛ 2
ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІМІТАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

2.1. Вивчення і аналіз стану пізнавальної активності учнів старших класів у навчанні історії

Вирішення проблеми формування пізнавальної активності старшокласників передбачає визначення вихідного рівня досліджуваного явища.

Визначення початкового рівня сформованості пізнавальної активності старшокласників визначило необхідність проведення констатувального експерименту.

Метою експериментального дослідження було вивчення фактичного стану пізнавальної активності старшокласників, виявлення та перевірка ефективності запропонованої і теоретичного обґрунтованої сукупності умов формування пізнавальної активності старшокласників на уроках з історії.

Для реалізації поставленої мети ми поставили наступні завдання:

1. Визначення початкового стану сформованості пізнавальної активності учнів старших класів і причин, які гальмують її позитивну динаміку.

2. Фіксація отриманих результатів за допомогою запропонованих і описаних нами рівнів та показників пізнавальної активності.

3. Дослідно-експериментальна розробка і реалізація програми формування пізнавальної активності засобами імітаційно-дидактичної гри.

4. Експериментальна перевірка сукупності дидактичних умов, які забезпечують результативність імітаційно-дидактичної гри як засобу формування пізнавальної активності учнів.

5. Визначення кінцевого стану розвитку пізнавальної активності старшокласників.

З метою виявлення результативності виділених нами умов формування пізнавальної активності старшокласників була застосована система методів науково-педагогічного дослідження, а саме:

1. Анкетування, за допомогою якого вивчаються основні стимули до навчання.
2. Бесіди з учнями і вчителями з метою з'ясування позитивних і негативних аспектів викладання історії, що мають вплив на ставлення учнів до предмету.
3. Оцінювання навчальних досягнень старшокласників з історії.
4. Метод факторного аналізу для встановлення багатомірних зв'язків змінних величин пізнавальної активності за кількома ознаками.

Серед перелічених методів важливе місце займає експеримент, який поєднує два етапи: констатувальний і формувальний.

Завдання констатувального експерименту полягали у визначенні початкового стану обраних нами основних критеріїв сформованості пізнавальної активності та встановленні залежності між характером підготовки і рівнем сформованості цього утворення у старшокласників.

Подальша методика проведення експерименту передбачала розробку програми з формування в учнів старших класів пізнавальної активності засобами імітаційно-дидактичної гри. Наступний етап експериментальної роботи був пов'язаний з діяльністю по впровадженню в експериментальних класах зазначеної вище програми. Після чого визначалась результативність.

Для оцінки ефективності впровадженої програми з метою порівняння рівня сформованості пізнавальної активності в учнів (як у контрольних, так і в експериментальних класах) використовувались критерії оцінки рівня сформованості цього складного особистісного утворення. Вони були визначені нами в ході теоретичного дослідження в першому розділі даної дисертації.

Базою для проведення дослідження стали 9-11 класи загальноосвітніх шкіл І-ІІІ ступенів №4, №75, №69 та №103 м. Кривого Рогу Дніпропетровської області. Діяльність означених навчальних закладів було нами використано для проведення констатувального експерименту. Згідно з програмою експерименту

з двадцяти одного класу (554 особи) було утворено експериментальні класи (ЕК, 323 особи) і контрольні класи (КК, 231 особа).

Вибір навчальних закладів для проведення дослідно-експериментальної роботи був зумовлений тим, що в цих школах ставлення учнів до історії є неупередженим, оскільки цей предмет вивчається без поглиблення. Крім того, розподіл учнів по класам не відбувається за здібностями і нахилами; вивченню всіх навчальних дисциплін приділяється однакова увага.

Вибір старшого шкільного віку обумовлений тим, що в старших класах учень відкриває свій внутрішній світ. Це спонукає особистість до активного пізнання своїх особливостей, можливостей і здібностей, розвитку тих якостей і властивостей, які необхідні у дорослому житті. І тому від організації навчального процесу залежить формування і розвиток пізнавальної активності учнів.

Формування пізнавальної активності учнів старших класів на уроках історії має об'єктивну необхідність. Орієнтація сучасної школи на гуманізацію процесу освіти і всебічний розвиток особистості має на меті необхідність гармонійного поєднання безпосередньо навчальної діяльності, в межах якої формуються базові знання, вміння та навички з діяльністю творчою, пов'язаною з розвитком особистісних задатків учнів, їх пізнавальної активності, здібності самостійно розв'язувати нестандартні завдання тощо.

Сучасна тенденція поширення інформації, численних поглядів та оцінок минулого з особливою силою виявляється в галузі історії, визначає необхідність зміщення цілей історичної освіти від засвоєння, запам'ятовування фактів до навчання способів опрацювання, структурування, аналізу, критики отриманої історичної інформації. Специфіка історії полягає не стільки в матеріалі, з яким працює учень, скільки в тих розумових операціях і способах діяльності, яким він навчається, працюючи з ними. Такий підхід може суттєво вплинути на формування пізнавальної активності учнів.

Від сформованості в цьому віці пізнавальної активності залежатимуть подальші успіхи у навчанні, вміння і готовність практичного застосовування

набутих знань у житті, специфічний стиль мислення або ціннісна система, яку можна охарактеризувати як пошук правди.

Для перевірки ефективності дидактичних умов формування пізнавальної активності базовими стали уроки з історії України та всесвітньої історії в 9-11 класах.

Констатувальний експеримент проводився у природних умовах упродовж 2004-2006 навчальних років.

Мета констатувального експерименту полягала у виявленні рівнів пізнавальної активності у старшокласників та сформованості її основних показників, які виступають характеристика структурних компонентів пізнавальної активності.

В основу було покладено.

Мотиваційно-ціннісний компонент:

1 пізнавальний інтерес;

2 прагнення до новизни;

3 потреба знайти вихід внутрішньої енергії та реалізація внутрішніх бажань.

Змістово-операційний компонент:

1. образні вміння (вміння образно описувати історичні факти, відтворювати образи і картинки минулого, розповідати про яскраві і дивовижні події);

2. логічні вміння (вміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки, співвідносити об'єкти минулого, називати основні риси та характерні ознаки, пояснювати поняття, робити порівняння);

3. оціночні вміння - давати аргументовану оцінку історичним фактам, розкривати своєрідність подій та явищ, виявляти ієрархію причин та наслідків;

4. комунікативні вміння - встановлювати контакт з партнером по грі, брати ініціативу в свої руки, використовувати дії партнера для отримання позитивного результату;

5. творчий підхід до виконання завдань та усвідомлення й розуміння практичної ролі пізнання.

Емоційно-вольовий компонент:

1. емоційність переживання;

2. ситуація успіху;
3. ініціативність при вирішенні завдань.

Рефлексивно-регулюючий компонент:

1. усвідомлення цілей завдань;
2. самооцінка результатів;
3. входження в «Я» - властивість високорівневого відношення особистості до себе;
4. створення умов для розвитку своїх можливостей і здібностей;
5. знаходження в постійному процесі самопізнання.

З метою визначення характеру пізнавальної активності старшокласникам була запропонована серія завдань, в основі кожного варіанту переважав один із чотирьох рівнів: репродуктивний, частково-пошуковий, рефлексивний та творчий. Запропоновані види завдань відображали характер активності старшокласників, яка виявляється ними при їхньому виконанні.

Репродуктивний тип завдань припускав ситуації відтворення інформації. Провідними мотивами учні називають можливість спілкуватися з товаришами, любов та повагу до вчителя, бажання отримати гарну освіту. Учень може демонструвати енергійність, працьовитість, свідомо включатися до роботи, існує спрямованість довести до кінця розпочату справу, якщо для цього є достатньо знань та досвіду. Проте наявність шаблону, дії за зразком, відтворення раніш засвоєного є необхідним. Пропонувалися наступні завдання - визначте місце та час, розкрийте основні етапи становлення, опишіть подію, охарактеризуйте історичного діяча тощо.

Частково-пошуковий тип завдань демонстрував спрямованість на постійний пошук та опанування знань. Старшокласники демонструють здатність глибоко розуміти знання, взаємозв’язки між поняттями, а також уміння користуватися отриманими знаннями на практиці. Під час знайомства з новим типом завдань вони беруть активну участь у пошуку способу їх розв’язання. Іноді виникає бажання розв’язати завдання іншим способом, а не таким, яким користується решта класу. Цей тип завдань передбачав роботу з

книгою, з додатковою літературою, а також питання - виберіть..., позначте..., дайте характеристику..., знайдіть відповідність..., доберіть до пари..., наведіть як приклад..., розпізнайте..., складіть список....

Рефлексивний тип завдань орієнтований на міркування старшокласників над запропонованими завданнями, в яких переважають евристичні та проблематичні елементи. Мотивом їх виконання було прагнення виявлення власних умінь та здібностей на основі власного досвіду та інших. Використовувалися наступні завдання - вирішіть..., намалюйте, накресліть..., оцініть історичного діяча..., оцініть судження..., дайте власну інтерпретацію..., подивіться критично....

Творчий тип завдань припускав можливість старшокласників розкрити власну креативність та свої творчі можливості. Учням пропонувалося перенести знання у нові умови, нетипові завдання, самостійне знаходження нових способів практичного застосування знань.

При організації уроку вчителю необхідно знати, чому одні учні займають пасивну позицію, віддаючи увагу репродуктивній діяльності, а інші - творчо підходять до вирішення завдань, тобто знати мотиви учнів до навчання.

На початку констатувального експерименту за допомогою опитування ми з'ясували ставлення учнів до уроків історії. Так, на позитивне ставлення до уроків історії вказали 61 учень (26%) з контрольних класів та 81 учень (25%) з експериментальних класів. Як бачимо, отримані показники невисокі - ми вважаємо, що це певною мірою перешкоджає процесу формування в учнів пізнавальної активності під час вивчення історії.

Мотиваційне відношення школяра до учбового процесу характеризується шляхом обліку та класифікації проявляємих ним форм пізнавальної активності. Крім цього, визначення якісного і кількісного рівнів пізнавальної активності, яка проявляється учнями на уроках історії, дозволяє багатобічно та обґрунтовано оцінити якість роботи вчителя. Тому в констатувальному експерименті першочерговою метою було вивчення мотиваційної сфери старшокласників до імітаційно-дидактичної гри шляхом письмового

опитування (опитувальник наданий в Додатку Б).

Результати тестування показали, що рівень пізнавального інтересу має бути кращим. Тільки 20% учнів старших класів систематично готуються до уроків, читають додаткову літературу. 15% учнів вивчають тільки те, що їм цікаве й необхідне до вступу до вузу. 15% готують уроки тільки інколи і те по підручнику.

Для більш ретельної діагностики розвитку пізнавального інтересу школярів до історії була запропонована анкета, розроблена О.Пометун (анкета надана в Додатку В).

В ході обробки та аналізу отриманих результатів було встановлено наступне.

По-перше, історія займає місце серед необхідних і цікавих предметів.

По-друге, досліджуючи причини, за якими старшокласники відносять історію до числа необхідних предметів, з’ясувалось, що

10% опитаних обрали відповіді «А» та «Б», які розкривають широку соціальну та пізнавальну значимість предмету.

13% старшокласників - відповіді «В» та «Д», які розуміють особистісну та ділову значимість.

Відповідь «Г» - світоглядну значимість - обрало 44% та 15% відповідь «Є», яка розкриває особистісну та виховну значимість.

Вибір учнями перших шести варіантів відповідей указує на усвідомлення та сприйняття ними позитивних мотивів учіння, а посилання на відповідь «Є» говорить про особисту для них малозначимій мотивації учіння по конкретному предмету.

Тривожним є той факт, що 8% учнів обрали відповідь «Е», тобто для них значну роль у формуванні відношення до учбових предметів відіграють зовнішні мотиви, які не мають для них особистісної цінності.

При дослідженні причин, за якими старшокласники віднесли історію до цікавих предметів, варіанти відповідей заздалегідь були згруповані відповідно джерелам пізнавального інтересу.

«А», «Б», «В» пояснювали інтерес школярів змістом учбового предмету. Посилання на відповідь «А» значить те, що їхній інтерес до історії обумовлений фактично, подійною стороною дисципліни; на відповідь «Б» - їх турбує моральна проблематика; на «В» - теоретичний зміст.

«Г», «Д», «Є» - характером пізнавальної діяльності по його вивченню. Інтерес до історії при відповіді «Г» обумовлений прибічністю до способів пізнавальної діяльності на відтворюючому рівні; «Д» - на перетворюючому, «Є» - творчо-пошуковому.

«Е», «Ж», «З» - характером відносин між вчителем та учнями в процесі навчання. Відповідь «Е» означає, що джерелом інтересу служить характер відносин з вчителем-предметником; «Ж» - відносини в середині класного колективу; «З» - позаурочні фактори.

«І» та «И» були запропоновані, тому що фактором трудності та легкості учіння школярів відводять важливу роль у формуванні їх відношення до учбових предметів.

Ми виходимо з того, що до активності спонукає сам процес або зміст діяльності, а не лише зовнішні чинники. Учня приваблює ця діяльність сама по собі, подобається її виконувати, цікавить зміст того, чим він займається. Дія інших соціальних і особистісних мотивів може підсилювати мотивацію, але вони є зовнішніми стосовно цієї діяльності. Історичні факти засвоюються учнями на так званому емпіричному рівні, тобто із зовнішньої сторони (що, хто, де, коли, як) у вигляді образів, картин історичного минулого. Теоретичний рівень пізнання історії передбачає осмислення внутрішньої сутності фактів і оволодіння системою наукових понять, висновків, зв’язків і закономірностей суспільного руху [273, с.54].

Тому для виявлення вираженості мотиваційно-ціннісного показника пізнавальної активності були взяті критерії, згруповані відповідно до джерел пізнавального інтересу:

- фактологічний;
- причинно-наслідковий;

- морально-проблематичний;
- теоретичний.

Для зазначених показників мотиваційно-ціннісного компоненту пізнавальної активності на етапі констатувального експерименту ми присвоїли наступні бали:

1. Фактологічний показник - 2 бали (наявність різноманітних фактичних знань, образної пам'яті, мислення, уяви).

2. Причинно-наслідковий показник - 3 бали (наявність логічних уявлень, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, перетворення інформації на відомому матеріалі, первинне застосування поняття).

3. Морально-проблематичний - 4 бали (самостійне виокремлення проблеми через порівняння, узагальнення відомих фактів, доведення чи спростування).

4. Теоретичний - 5 балів (пізнавальна самостійність, критичність мислення, оволодіння системою наукових понять, висновків, зв'язків і закономірностей суспільного розвитку.

За показниками рівня пізнання історії та характеру пізнавальної діяльності були отримані наступні результати (див. табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Результати виявлення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту

Показники	Бали	Експериментальні класи		Контрольні класи	
		%	чол	%	чол
Фактологічний	2	44	142	44	102
Причинно-наслідковий	3	28	90	24	55
Морально-проблематичний	4	19	62	21	49
Теоретичний	5	9	29	11	25

Вибір відповідей «А», «Г», «І» у більшості старшокласників про низький рівень розвитку пізнавального інтересу до історії, його ситуативний, фактологічний характер.

Низький інтерес до вивчення історії негативно впливає на рівень

пізнавальної активності старшокласників. Причини такого стану варто шукати не тільки в соціальних умовах, але й у традиційній системі навчання. Сучасні вимоги до вчителя не можуть бути задоволені старими методиками і технологіями викладання матеріалу.

На відвіданих заняттях була відсутня творча атмосфера, цілеспрямована робота щодо формування пізнавальної мотивації старшокласників і усвідомлення ними ролі навчання.

Бесіди із вчителями показали, що 36% проводять традиційні уроки історії і на розвиток ініціативи і творчості старшокласників в них не вистачає часу. При цьому вони вказували, що необхідно викласти великий обсяг інформації і перевірити її, провести логічні паралелі, з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки. 54% вчителів вказали, що вони час від часу використовують імітаційно-дидактичні засоби на уроках (з них 43% - це молоді спеціалісти). 28% вказали на відсутність досвіду, методичної літератури, яка допомогла б у виборі дидактичних засобів, що стимулюють у навчальному процесі пізнавальну активність старшокласників. Крім того, вчителі зазначали про власну непідготовленість з вищої школи до систематичного і цілеспрямованого використання ігрових методів у школі, боязнь не володіти ситуацією та втратити контроль над учнями.

Для повної картини надаємо результати самооцінки вчителями найбільш суттєвих ускладнень при вирішенні ними актуальних задач історичного навчання. Викликає ускладнення: розвиток у учнів інтересу до навчання і потреби у знаннях - 37%; вирішення задач розвиваючого навчання - 25%; формування в учнів загально інтелектуальних вмінь та навичок учбової роботи - 16%; підтримки активної працездатності учнів протягом всього уроку - 22%.

В організації процесу навчання вчителя відчувають ускладнення в наступних випадках: 28% - з'ясуванні типових причин неуспішності; 19% - здійсненні індивідуального підходу; 21% - здійсненні між предметних зв'язків; 13% - використанні різноманітних форм роботи на уроках; 9% - оволодінні змістом нових програм та підручників; 10% - використанні досвіду колег,

описаного в літературі.

Крім того, вчителя нерідко бачать причини слабкої успішності школярів перш за все у зовнішніх чинниках: специфічність контингенту учнів і недостатньо розвиненої учбово-матеріальної бази школи.

Таким чином, одним із головних протиріч низького рівня пізнавальної активності є причинно-наслідкова залежність: з одного боку - ускладнення вчителя в розвитку мислення, з іншого - неуспішність учнів за тією же причиною.

Спостереження за діями старшокласників на заняттях з історії показали, що в них відсутня потреба в самостійному, активному та нестандартному підході при вирішенні завдань. Так, на уроках з історії 46% учнів не брали участі в обговоренні; 32% учнів були готові частково і лише 22% дискутували. Причому лише 10% робили спробу відстояти свою точку зору, дати власну самостійну оцінку подіям, історичній особистості, а 7% використовували не лише програмний матеріал попереднього уроку, а й додаткову літературу. Виступи цих учнів, на жаль, не стимулювали пізнавальної активності інших.

Підсумовуючи можна виділити наступні причини низького рівня сформованості пізнавальних інтересів як складового елементу пізнавальної активності:

а) психологічні особливості - неуважність, неуміння організуватися до роботи, відсутність систематичності в розумовій діяльності, самоконтролю, недисциплінованість;

б) характер навчальної діяльності на уроці - монотонність, беземоційність, відсутність інтересу, нудьга;

в) недооцінювання вчителем вибору форм та методів пізнавальної діяльності учнів.

Роль учня як пасивного слухача та його репродуктивне відтворення, перевага репродуктивної діяльності над творчою, індиферентність вчителів у навчальному процесі приводить до того, що у школярів від класу до класу відбувається падіння інтересу до навчання, знижується активність і творчість у

пізнанні нового.

В ході констатувального експерименту вивчався рівень сформованості змістово-операційного компоненту пізнавальної активності

Ступінь сформованості змістово-операційного компоненту в структурі пізнавальної активності виявлялося за такими показниками: вміння відтворити образи та картини минулого; вміння співвідносити об'єкти минулого; вміння розкривати своєрідність подій та явищ.

Для зазначених показників змістово-операційного компоненту пізнавальної активності на етапі констатувального експерименту ми присвоїли наступні бали:

1. Образні вміння - 2 бали (уміння відтворювати, описувати образи та картини минулого в просторі та часі).
2. Логічні вміння - 3 бали (уміння співвідносити об'єкти минулого).
3. Оціночні вміння - 4 бали (уміння розкривати своєрідність подій та явищ).
4. Оціночно-комунікативні вміння - 5 біли (уміння давати оцінку історичним явищам).

Учням старших класів було запропоновано виконати ряд завдань (див. Додаток Д).

Результати виконання завдань щодо з'ясування вираженості змістово-операційного компоненту пізнавальної активності старшокласників були зведені в таблицю 2.2.

У першому завданні були отримані наступні результати: контрольні класи: творчий рівень - 13%, рефлексивний рівень - 28%, частково-пошуковий - 35%, репродуктивний - 24%; в експериментальному класі: творчий рівень - 15%, рефлексивний рівень - 24%, частково-пошуковий - 35%, репродуктивний - 26%.

У другому завданні контрольні класи: творчий рівень - 6%, рефлексивний рівень - 30%, частково-пошуковий - 46%, репродуктивний - 18%; в експериментальному класі: творчий рівень - 8%, рефлексивний рівень - 31%, частково-пошуковий - 39%, репродуктивний - 22%.

Таблиця 2.2.

Результати виявлення рівня сформованості змістово-операційного компоненту

Рівні		Контрольні класи Завдання 1	2	3	4	Сер. показник	Експериментальні класи Завдання 1	2	3	4	Сер. показник
Творчий	%	13	6	17	6	10,5%	15	8	17	6	11,5%
	чол	30	14	39	14		48	26	55	21	
Рефлексивний	%	28	30	41	24	31%	24	31	38	25	29,5%
	чол	65	69	95	55		78	100	123	80	
Частково-пошуковий	%	35	46	31	41	38%	35	39	29	44	37%
	чол	81	106	72	95		113	126	93	142	
Репродуктивний	%	24	18	11	29	20,5%	26	22	16	25	22%
	чол	55	42	25	67		84	71	52	80	

В третьому завданні контрольні класи: творчий рівень - 17%, рефлексивний рівень - 41%, частково-пошуковий - 31%, репродуктивний - 11%; в експериментальному класі: творчий рівень - 17%, рефлексивний рівень - 38%, частково-пошуковий - 29%, репродуктивний - 16%.

У четвертому завданні контрольні класи: творчий рівень - 6%, рефлексивний рівень - 24%, частково-пошуковий - 41%, репродуктивний - 29%; в експериментальному класі: творчий рівень - 6%, рефлексивний рівень - 25%, частково-пошуковий - 44%, репродуктивний - 25%.

Для з’ясування рівня сформованості емоційно-вольового компоненту і його складової - ситуації успіху старшокласникам була запропонована анкета А.Реана «Мотивація успіху і боязнь невдачі» [див. Додаток Е].

Як показали цифри, боязнь невдачі спостерігається у 19% старшокласників, сподіваються на успіх - 27%, мотивація близька до уникання невдачі у 30%, а прагнуть до успіху лише 24%.

Крім попередньої методики, для діагностування емоційно-вольового компоненту, критеріями пізнавальної активності були взяті:

1 ініціативність у вирішенні навчальних завдань;

2 емоційне ставлення;

3 емоційність переживання.

Завдання 1.

Мета: визначити рівень емоційного ставлення.

Інструкція: Стисло, у вигляді питань до кросворду, дайте характеристику історичної особи: Анна Ярославівна, В.Ленін, Наполеон, М.Грушевський, Вольтер, П.Пестель.

Завдання 2.

Мета: виявити вміння старшокласників проявляти ініціативу, свої почуття та враження.

Інструкція: учням пропонується репродукції картин, політичних шаржів з метою скласти невеликі оповідання, які передають враження від змісту репродукції.

Матеріал: 1. «Свобода на барикадах» (Е.Делакру)

2.1814 рік (картина Месоньє)

3. «Воєнна рада у Філях» (А.Д.Ківшенко)

Завдання 3.

Мета: виявити вміння проявлення емоційності.

Інструкція: про які особистісні якості Наполеона Бонапарта свідчать наступні його висловлювання:

«Для того щоб керувати світом, немає інших таємниць, крім тієї щоб бути сильним; сила не знає ні помилок, ні ілюзій».

«Добивайтесь успіху; я суджу людей лише за результатами їхніх дій».

«І в середині країни, і ззовні неї я правлю лише завдяки страху, який я вкушаю усім».

«Коли настане година небезпеки, мене усі покинуть».

«Є два важеля, якими можна двигати людей, - страх та особистий інтерес».

До кожного із завдань пропонується заготовлена форма для протокольних записів, яку учні самостійно заповнюють, фіксуючи в ній власні емоції (див. табл. 2.3.).

Кожна емоція оцінена в балах, чим сильніша вона, тим вищий бал.

Шкала емоційних станів

2 - негативний - незадоволення, гнів, тривога, страх, образа, засмучення.

3 - нейтральний - впевненість, спокій.

4 - слабко позитивний - слабке задоволення.

5 - сильно позитивне - радість, сильне задоволення, захоплення.

Таблиця 2.3.

Рівні прояву емоцій

Сильно позитивний	**Слабко позитивний**	**Нейтральний**	**Негативний**
Радість Захоплення Торжество Веселощі Наснага Життєрадісність Замилування	Задоволення Бадьорість Пожвавлення Задоволення	Прикрість Розгубленість Нерішучість Непевність Побоювання	Невдоволення Роздратування Досада Напруженість Розпач Паніка

Були отримані наступні результати (див. табл. 2.4.).

Таблиця 2.4

Результати виявлення рівня сформованості емоційно-вольового компоненту

Рівні емоційного стану		**Контрольні класи**			**Сер.по-казник**	**Експериментальні класи**			**Сер.по-казник**
		Завдання				**Завдання**			
		1	**2**	**3**		**1**	**2**	**3**	
Сильно позитивний	%	4	6	4	5%	5	7	6	6%
	чол.	10	14	9		17	24	20	
Слабко позитивний	%	7	10	11	9%	7	12	15	11%
	чол.	17	23	26		21	38	49	
Нейтральний	%	56	47	34	46%	37	48	43	43%
	чол.	129	109	79		120	156	137	
Негативний	%	33	37	51	40%	51	33	36	40%
	чол.	75	85	117		165	105	117	

У першому завданні були отримані наступні результати: контрольні класи: сильно позитивний рівень - 4%, слабко позитивний рівень - 7%, нейтральний - 56%, негативний - 33%; в експериментальному класі: сильно позитивний рівень - 5%, слабко позитивний - 7%, нейтральний - 37%, негативний - 51%.

У другому завданні контрольні класи: сильно позитивний рівень - 6%,

слабко позитивний рівень - 10%, нейтральний - 47%, негативний - 37%; в експериментальному класі: сильно позитивний рівень - 7%, слабко позитивний - 12%, нейтральний - 48%, негативний - 33%.

В третьому завданні контрольні класи: сильно позитивний рівень - 4%, слабко позитивний рівень - 11%, нейтральний - 34%, негативний - 51%; в експериментальному класі: сильно позитивний рівень - 6%, слабко позитивний - 15%, нейтральний - 43%, негативний - 36%.

Аналіз результатів виконання старшокласниками завдань дозволяє говорити про перевагу в контрольному та експериментальному класах нейтрального та негативного емоційних станів. Недостатній рівень сформованості емоційних якостей негативно відбивається на рівні пізнавальної активності старшокласників.

Ступінь сформованості рефлексивно-регулюючого компоненту в структурі пізнавальної активності виявляли за наступними критеріями:

1) проблемність - бачення свого «Я»;
2) протиречивість суджень;
3) конструктивність шляхів вирішення життєвих проблем;
4) самостійність, активність;
5) входження в «Я», властивість самоузагальненя.

Старшокласникам було запропоновано виконати ряд завдань (тексти завдань надані в Додатку Ж).

На основі проведеного дослідження нами були виявлені типи рефлексивної позиції особистості,які відображають модальність, інтенсивність і стабільність показників розвитку рефлексії , а відтак обумовлюють специфіку засобів, шляхів і форм оптимізації процесу її становлення у старшокласників.

За результатами експерименту всі досліджувані було розподілені на групи відповідно до певного типу рефлексивної позиції.

а) особистості з високо розвиненою рефлексією (творчий рівень);

б) особистості з середньо розвиненою рефлексією (рефлексивно-регулюючий);

в) особистості з низько розвиненою рефлексією (частково-пошуковий рівень);

г) особистості з нерозвиненою рефлексією (репродуктивний рівень). (див.табл. 2.5)

Таблиця 2.5.

Результати виявлення рівня сформованості рефлексивно-регулюючого компоненту

Рівні		**Контрольні класи**						**Експериментальні класи**					
		Завдання						**Завдання**					
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Високий	%	18	16	11	17	11	6	20	18	10	15	9	4
	чол.	42	37	25	39	25	14	65	58	32	48	29	13
Середній	%	62	66	69	72	65	42	60	68	71	69	65	48
	чол.	143	152	159	167	151	97	193	220	229	223	210	155
Низький	%	19	17	19	10	23	51	19	13	18	15	25	47
	чол.	44	40	44	23	53	118	62	42	58	49	81	152
Нерозви-нений	%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	чол.	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3

Середній показник

Рівні	**Контрольні класи%**	**Експериментальні класи%**
Високий	13%	12%
Середній	63%	63%
Низький	23%	24%
Нерозвинений	1%	1%

За першим показником результати виконання завдання № 1 контрольні класи: високий рівень - 18%, середній рівень - 62%, низький - 19%, нерозвинений – 1%; в експериментальному класі: високий рівень - 20%, середній - 60%, низький - 19%, нерозвинений – 1%.

За високим рівнем в експериментальних класах результати вище на 2%, а за середньому лідирують контрольні класи.

Результати виконання завдання № 2 за показником «суперечливість суджень»: контрольні класи: високий рівень - 16%, середній рівень - 66%, низький - 17%, нерозвинений – 1%; в експериментальному класі: високий рівень - 18%, середній - 68%, низький - 13%, нерозвинений – 1%.

За високим рівнем результати в експериментальних класах вище на 2%, але за низьким рівнем лідирують контрольний клас на 4%.

Результати виконання завдання № 3: контрольні класи: високий рівень - 11%, середній рівень - 69%, низький - 19%, нерозвинений – 1%; в експериментальному класі: високий рівень - 10%, середній - 71%, низький - 18%, нерозвинений – 1%.

Як видно, результати в контрольних та експериментальних класах істотно не відрізняються.

Результати виконання завдання № 4: контрольні класи: високий рівень - 17%, середній рівень - 72%, низький - 10%, нерозвинений – 1%; в експериментальному класі: високий рівень - 15%, середній - 69%, низький - 15%, нерозвинений – 1%.

Результати виконання завдання № 5: контрольні класи: високий рівень - 11%, середній рівень - 65%, низький - 23%, нерозвинений – 1%; в експериментальному класі: високий рівень - 9%, середній - 65%, низький - 25%, нерозвинений – 1%.

Результати виконання завдання № 6: контрольні класи: високий рівень - 6%, середній рівень - 42%, низький - 51%, нерозвинений – 1%; в експериментальному класі: високий рівень - 4%, середній - 48%, низький - 47%, нерозвинений – 1%.

За високим рівнем в контрольному класі результати вище на 2%, за низьким рівнем лідирує на 3%.

Дані з таблиці 2.5 дозволяють говорити про те, що в обох групах рефлексивно-регулюючий компонент в основному виражений на середніх та низьких рівнях, що не може негативно не відбиватися на рівні пізнавальної активності старшокласників.

Зібрані результати були оформлені в таблиці 2.6.

З таблиці 2.6. видно, що пізнавальна активність старшокласників переважає на частково-пошуковому та репродуктивному рівні.

Результат виконання завдань в контрольних групах трохи вищий, ніж в експериментальних. Як можна бачити з рис. 2.1, отримані дані про стан сформованості пізнавальної активності в обраних нами загальноосвітніх

школах І-ІІІ ступеня мали незначні розбіжності й засвідчили рівність умов проведення формувального експерименту в цих закладах.

Таблиця 2.6.

Рівні сформованості пізнавальної активності старшокласників на етапі констатувального експерименту

Рівні		**Контрольні класи**			**Експериментальні класи**		
		9 класи	**10 класи**	**11 класи**	**9 класи**	**10 класи**	**11 класи**
Творчий	%	3,0	2,5	0,8	2,5	2,3	1,4
	чол.	7	6	2	8	7	5
Рефлексивний	%	5,6	6,0	3,4	6,5	5,5	4,1
	чол.	13	14	8	21	18	13
Частково-пошуковий	%	15,1	16,5	17,0	15,3	16,6	16,5
	чол.	35	38	39	49	54	53
Репродуктив-ний	%	9,3	9,8	10,6	9,5	9,6	10,2
	чол.	21	23	25	31	31	33

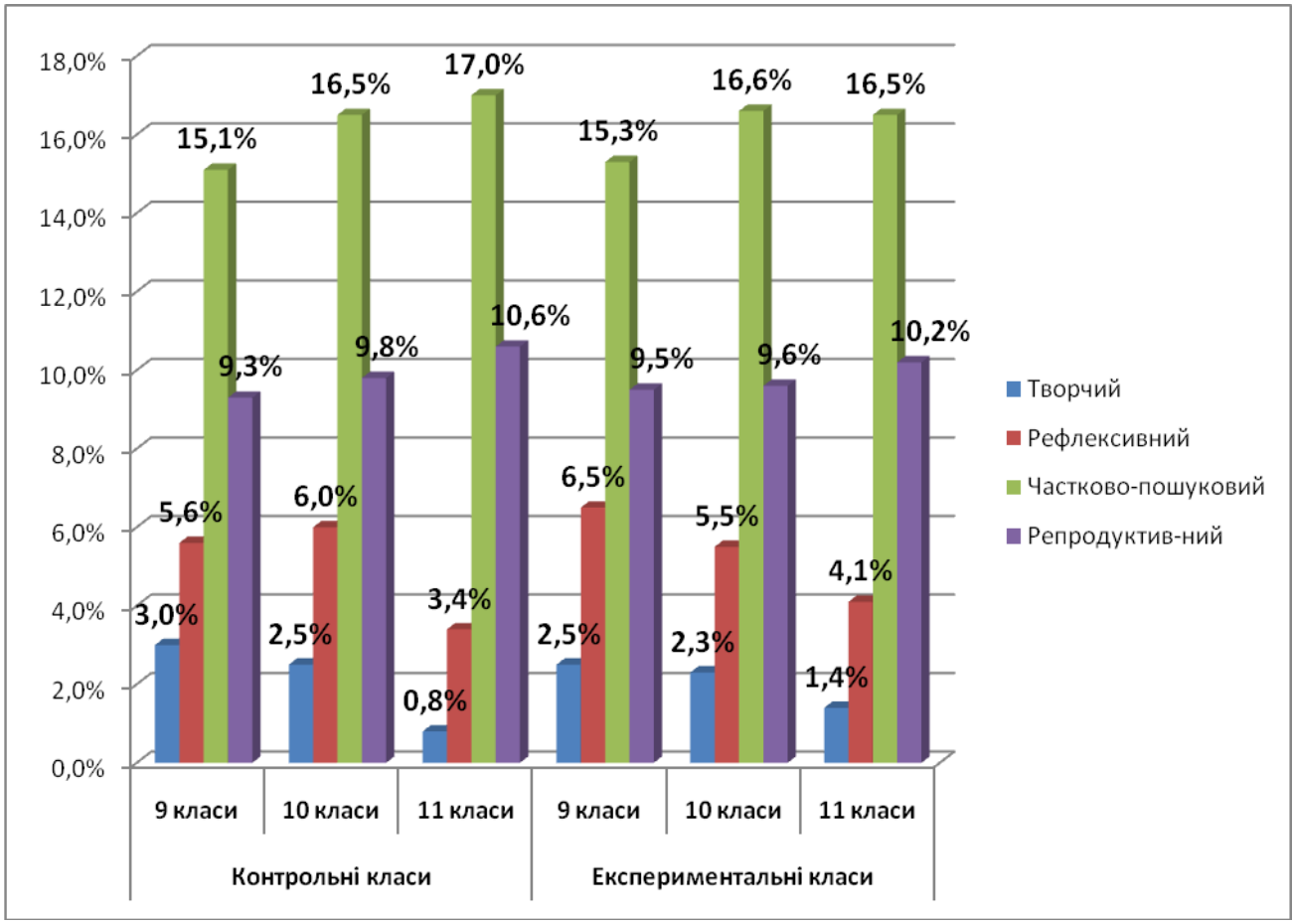


Рис.2.1 Динаміка рівнів сформованості пізнавальної активності на етапі констатувального експерименту

Для отримання додаткової інформації були застосовані такі методи науково-педагогічного дослідження: вивчення шкільної документації, вивчення учнівських робіт, бесіди з вчителями та учнями.

Так, вивчення шкільної документації (журналів обліку відвідувань та успішності) дало нам можливість скласти початкову загальну картину успішності в навчанні, зробити перші висновки про кількість добре встигаючих школярів та про наявність осіб, які з будь-яких причин мають низьку успішність з історії.

Успішність у навчанні історії була використана нами як додатковий показник, за змінами якого ми можемо говорити про ефективність дидактичних умов формування пізнавальної активності.

Виявлення середнього балу успішності було необхідно нам для того, щоб зафіксувати його після завершення формувального експерименту та порівняти з метою з'ясування динаміки (див. табл. 2.7).

Аналізуючи таблицю 2.7, бачимо, що проведені контрольні роботи з історії України та всесвітньої історії в старших класах дали приблизно однакові результати успішності як в контрольних класах, так і в експериментальних: середній бал з історії України в контрольних класах 6,01, в експериментальних класах – 6,02; середній бал із всесвітньої історії однаковия як в експериментальних класах, так і в контрольних і склав 6,3.

Таблиця 2.7.

Середня успішність учнів під час проведення констатувального експерименту (у%)

Бали	**Історія України**		**Всесвітня історія**	
	Контрольні Класи (231 чол)	**Експериментальні класи (323 чол.)**	**Контрольні класи (231 чол.)**	**Експериментальні Класи (323 чол.)**
10-12	4,8	4,6	6	5,2
7-9	26,1	25,9	34	35
4-6	67,4	68,2	58	57,8
1-3	1,7	1,3	2	2
Середній бал				
	6,01	6,02	6,3	6,3

Таким чином, результати констатувального експерименту стали підставою сформулювати наступні висновки.

По-перше, отримані кількісні дані про стан сформованості пізнавальної активності старшокласників за обраними нами рівнями засвідчують, що пізнавальна активність учнів старших класів має здебільшого відтворюючий та частково-пошуковий характер й потребує заходів щодо їх подальшого розвитку.

По-друге, результати вивчення шкільної документації, контрольних робіт, бесід зі школярами виявили недостатній рівень пізнавальної мотивації. Фактори, які заважали формуванню пізнавальної активності, наступні - слабка роль пізнавальної діяльності як фактору формування в школярів стійкого інтересу до предмету. Учні бажали слухати розповідь вчителя, дивитися кінофільм, брати участь у бесіді, тобто одержувати історичні знання в готовому вигляді. Старшокласники серед причин падіння інтересу називали складну програму навчання, недосконаліть підручників, одноманітне використання прийомів і засобів викладу матеріалу, конспективне пояснення тем та байдужість вчителя до результатів.

Все це стало підставою для висновків про необхідність здійснення заходів щодо формування пізнавальної активності на уроках історії.

По-третє, невеликі розбіжності результатів констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи свідчить про однакові об’єктивні можливості щодо перевірки в обраних класах та школах дидактичних умов формування пізнавальної активності на уроках історії.

2.2. Модель формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії

На основі аналізу наукових джерел ми визначили компоненти пізнавальної активності учнів, а саме: мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний, емоційно-вольовий та рефлексивно-регулюючий, які становлять

її структуру, та виокремили складові пізнавальної активності.

Ґрунтовний аналіз досліджень із проблеми формування пізнавальної активності показав, що запропоновані науковцями структури пізнавальної активності не відображують усіх її сторін та потребують певних уточнень – розробки моделі формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії. Для цього ми застосували такий метод наукового дослідження як моделювання, який широко використовується в сучасних педагогічних дослідженнях (В.Безпалко, В.Паламарчук, С.Сисоєва, Л.Хоружа та ін.). Модель дає змогу наочно подати навчально-виховний процес, спрямований на досягнення запланованого результату.

У межах нашого дослідження ми розробили структурну модель формування пізнавальної активності, що відображає мету та результат формування пізнавальної активності, складові об’єкта дослідження, етапи та основні підходи до процесу формування пізнавальної активності, дидактичні умови, форми, методи та засоби процесу формування пізнавальної активності, що сприяють досягненню поставленої мети.

Основу формувального експерименту склала структурна модель формування пізнавальної активності, яка представлена на рис.2.2.

Завдання сучасного вчителя полягає не лише в механічній передачі знань, а в тому, щоб розвивати у школярів гнучкість мислення, самостійність, ініціативу, креативний підхід до вирішення навчальних задач.

Важливо зробити кожного учня добровільним і зацікавленим соратником вчителя, рівноправним учасником педагогічного процесу, забезпечити достатній рівень творчої пізнавальної активності у навчальній роботі не лише учнів, а і педагогів.

Дидактична взаємодія має місце в тому випадку, якщо суб’єкти педагогічного процесу вступають в контакт один з одним. Характер цих контактів породжує суперечності між творчою природою навчально-пізнавальної діяльності та репродуктивним характером навчання; збільшенням

об’єму навчальної інформації та неефективними формами її передачі; потребою суспільства в емоційних, ініціативних, активних і креативних особистостях і формальним засвоєнням учнями навчальної програми.

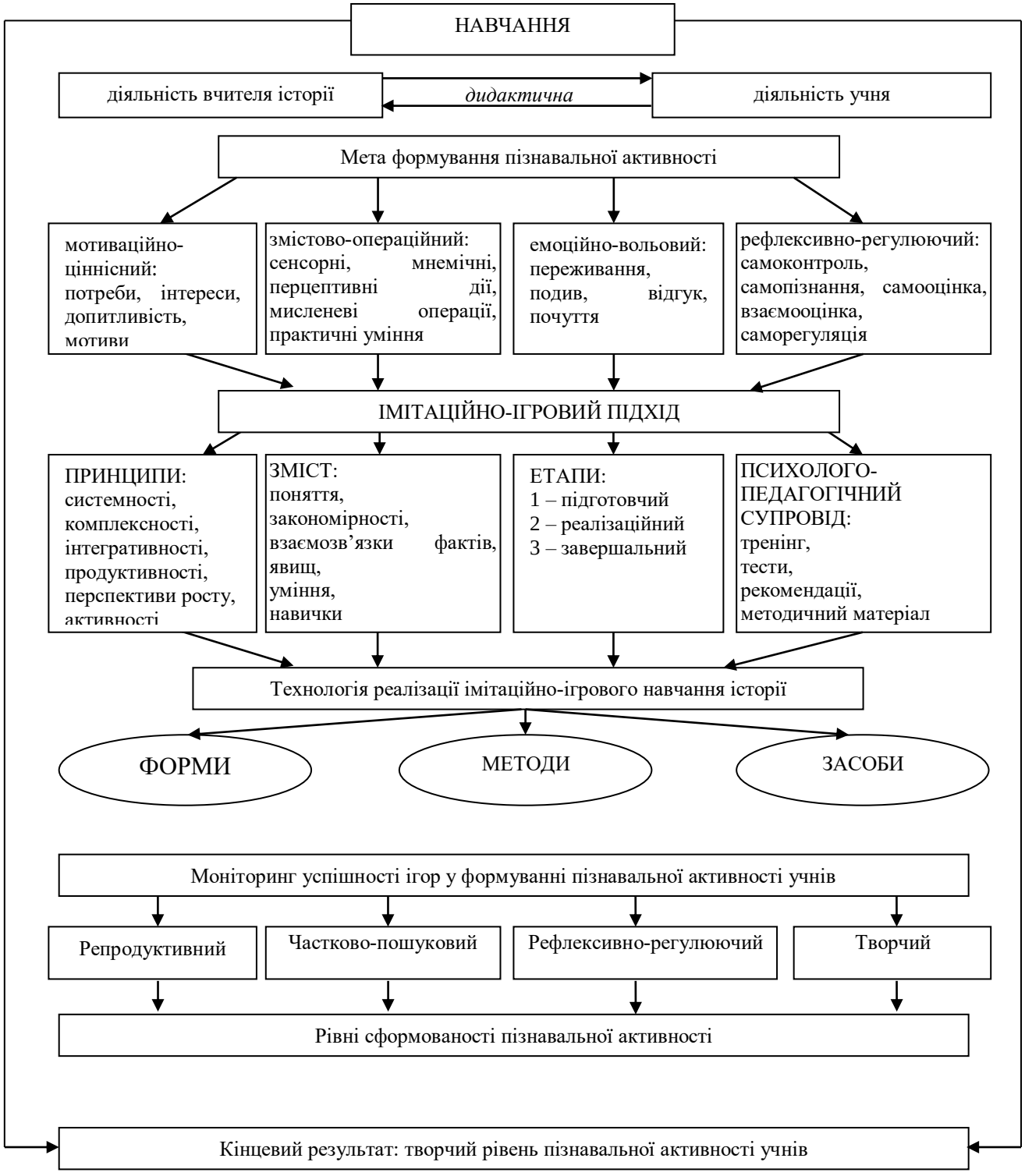


Рис. 2.2. Структурна модель формування пізнавальної активності учнів засобами імітаційно-дидактичної гри у процесі вивчення історії

Подолання цих суперечностей зумовлює пошук більш ефективних форм взаємодії вчителя та учнів. Такою формою взаємодії в системі «вчитель-учень» виступає імітаційно-дидактична гра.

Одним із основних компонентів процесу навчання є його цілепокладання, тобто наявність усвідомленого уявлення про кінцевий результат спільної діяльності вчителя та учнів. Науково-обґрунтована та вміло організована діяльність старшокласників на уроках історії має на меті різнобічний розвиток особистості, специфіка якого на нинішньому етапі полягає в накопиченні молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовного надбання народу, досягнення високого рівня інформаційної культури, формування особистісних рис громадянина своєї держави, розвиток духовності.

Під час організації і проведення на уроках імітаційно-дидактичних ігор з метою формування пізнавальної активності старшокласників ми висували такі завдання: конкретизувати уявлення комплексу знань, удосконалення спеціальних історичних вмінь та навичок та розвитку творчих здібностей; формування національних та загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення, почуття власної гідності, відповідальності, активності та самостійності; розвивати критичне, творче мислення; формувати власний погляд на інформацію; розбудовувати потребу учнів в самоосвіті, самовихованні.

З метою формування пізнавальної активності здійснювалася робота за такими напрямками:

– ознайомлення вчителів зі специфікою використання імітаційно-дидактичних ігор;
– активізація позитивно-активного ставлення учнів до предмету;
– використання ігрових засобів, ситуацій успіху;
– здобуття спеціальних історичних умінь і навичок;
– усвідомлення учнями ролі людини (включаючи й себе) в історії.

Зміст моделі формування пізнавальної активності засобами імітаційно-дидактичної гри полягає в оволодінні старшокласниками певною системою

історичної інформації, яка засвоюється у вигляді історичних знань, умінь та навичок. Навчальний історичний матеріал складається з компонентів, які притаманні саме історичній науці: історичних фактів і теорій, способів опрацювання історичного матеріалу. В процесі навчання історії учні насамперед засвоюють матеріал, представлений двома основними компонентами: історичними фактами і теорією. Поєднання цих компонентів говорить про наявність в учнів емпіричного (зовнішньої сторони у вигляді образів, картин історичного матеріалу) і теоретичного (осмислення внутрішньої сутності фактів і оволодіння системою наукових понять, висновків, зв'язків і закономірностей суспільного розвитку) рівнів пізнання.

В основу наукової розробки методики використання імітаційно-дидактичних ігор на уроках історії ми кладемо наступні взаємозалежні принципи:

Системності - зміст навчального матеріалу з історії повинен бути організований у систему і мати ієрархічну будову, представляючи відповідні системи знань: рівень навчального предмета, це найвищий рівень, рівень явища - це середній рівень, і, нарешті, третій рівень ієрархії - рівень поняття, закону, теорії. Імітаційно-ігровий підхід дозволяє вчителю працювати з середнім рівнем ієрархії, разом з тим здійснюючи переходи до систем знань як нижнього, так і вищого рівнів.

Комплексності - базується на розробці особливого підходу до викладання історії інваріантної та варіативної частин навчального плану з урахуванням імітаційно-дидактичних ігор.

Інтегративності – імітаційно-дидактичні ігри повинні розкривати зв'язок матеріалу з іншими навчальними дисциплінами.

Продуктивності - головним орієнтиром є особисте освітнє зростання учня, що складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів діяльності. Імітаційно-ігровий підхід зорієнтований не стільки на вивчення відомого, скільки на збільшення для нього нового, на створення учнями власного освітнього продукту. Продукти навчальної діяльності учня можуть

виходити за рамки індивідуальних чи загальношкільних зростань і переходити у зростання загальнокультурні.

Перспективи росту - передбачає загальну спрямованість, орієнтацію на досягнення певних завдань. Перспектива — це «завтрашня радість». Розуміння перспективності має велике психологічне значення, оскільки викликає позитивні емоції, почуття радості й задоволення, що стимулює особистість до активної праці, адже стимул — це джерело енергії активної діяльності.

Активності - учні усвідомлюють цілі навчання, планують і організовують свою діяльність, уміють її контролювати, виявляють інтерес до знань, ставлять питання та вміють їх вирішувати.

Ці принципи були конкретизовані в дослідно-експериментальній програмі.

При використанні імітаційно-ігрового підходу на уроках історії в старших класах учнями в ігровій формі засвоюються поняття, розкриваються закономірності, взаємозв'язки фактів, явищ, формуються пізнавальні уміння та навички, що в свою чергу дає можливість говорити про набуття учнями предметної компетентності (знань, складних умінь, навичок, певного ставлення).

Відпрацювання найважливіших показників і характеристик пізнавальної активності як складного особистісного утворення можливе на наступних етапах:

На підготовчому етапі розробляється програма формування пізнавальної активності, відбувається добір форм, методів та засобів, стимулювання основних мотивів розвитку старшокласників: соціального (проявляється в бажанні вести діалог, обмінюватися думками, поглядами); пошукового (проявляється в тяжінні до нового, оригінальне та нестандартне рішення); експресивного (полягає в бажанні самоствердитися, само реалізуватися, пізнати самого себе), формування системи історичних понять, закономірностей.

Під час реалізаційного етапу формування пізнавальної активності використовується технологія, яка передбачає імітаційно-ігровий підхід з

використанням умовно-графічної наочності до організації освітнього процесу. Відбувається відпрацювання історичних знань та умінь старшокласників на основі емоційного переживання, подиву, почуття через систему історичних коміксів і колажів.

Завершальний етап – це етап діагностики, рефлексії. На цьому етапі відбувається самодіагностика основних компонентів пізнавальної активності: мотиваційно-ціннісного, змістово-операційного, емоційно-вольового та рефлексивно-регулюючого та порівняння отриманих результатів зі змістом еталонної моделі.

Кожний етап формування пізнавальної активності мав психолого-педагогічний супровід: історичні ігри, тренінги, тести, рекомендації, методичні матеріали.

Слід враховувати, що у будь-якій дидактичній системі конструювання процесу навчання є чітко контрольованим, діагностичним і коректованим, тобто є технологією. Але відмінність у поняттях «технологія» і «методика» ми вбачаємо в тому, що, по-перше, технологія подається як конкретизація методики, по-друге, технологія проектує майбутній навчальний процес, виходячи з конкретних умов, і по-третє, технологія пояснює не як, чому, навіщо вчити, а як вчити результативно. Імітаційно-ігрова технологія забезпечує не лише передачу учням навчальної інформації, але і вміння використовувати теоретичні знання для рішення навчальний завдань. В ході цієї технології успішно реалізується змістовно-процесуальний підхід, який забезпечує оволодіння фундаментальними знаннями та прийомами.

Принципи побудови імітаційно-ігрової технології зумовлюють різноманітність форм та методів навчальної роботи, що забезпечують активізацію пізнавальних дій старшокласників, структурування змісту інформації. Складовою технології реалізації імітаційно-ігрового навчання історії є уроки: урок-лекція, урок-бесіда, урок-практикум, урок-гра, захист проектів, урок-змагання, на яких використовуються ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації та ін. Схематично структуру технології реалізації імітаційно-

ігрового навчання можна зобразити наступним чином (див. рис 2.3.)

Метою впровадження на уроках історії імітаційно-ігрового підходу є підвищення успішності учнів старших класів, набуття ними творчого рівня пізнавальної активності. Все це неможливо без відповідних механізмів контролю й відстеження якості знань, постійного спостереження за навчально-виховним процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату, тобто без моніторингу.

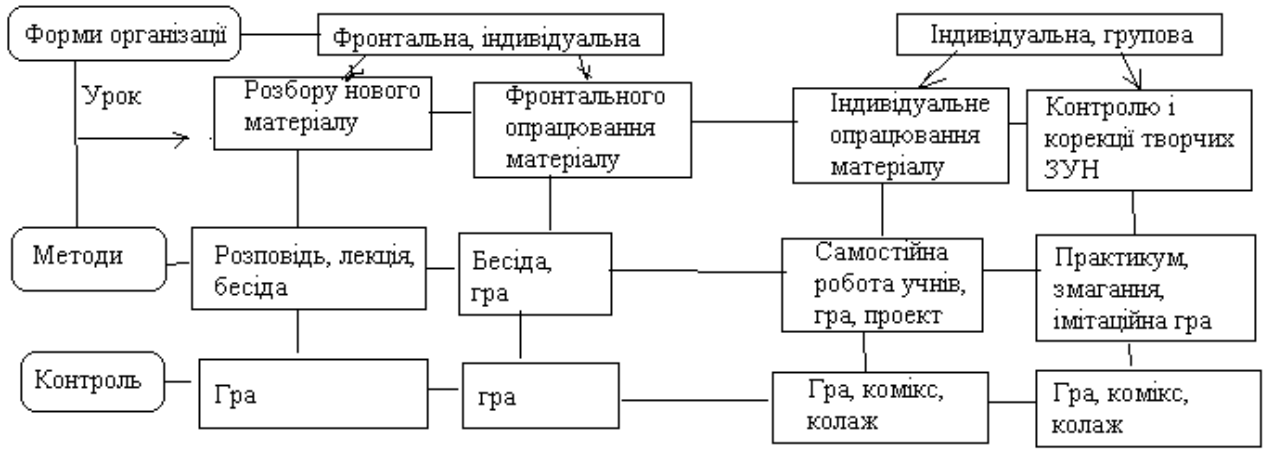


Рис. 2.3. Структура технології реалізації імітаційно-ігрового навчання історії

Педагогічний моніторинг як система цілеспрямованої діяльності за збором, збереженню, систематизації, використання для проектування і корекції навчально-виховної роботи служить інформаційною основою особистості [165, с. 407]. Формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри передбачає етапність проведення моніторингу: попереднє спостереження (вивчення педагогічної мотивації використання дидактичних ігор на уроках; діагностика і оцінка успішності учнів; діагностика і оцінка пізнавальної активності учнів; діагностика і оцінка особистісного розвитку учнів); поточне спостереження (вивчення динаміки рівня сформованості пізнавальної активності учнів); заключне спостереження (аналіз та оцінка результативності впровадженої експериментальної програми; вироблення методичних рекомендацій).

Для повноти отримання інформації показники сформованості пізнавальної активності учнів були розподілені на чотири рівня. Під рівнем пізнавальної активності розуміємо якісну характеристику й взаємодію основних ознак – стійких і типових для цього складного явища. Рівні пізнавальної активності розрізняються за характером пізнавальної діяльності – репродуктивний, частково-пошуковий, рефлексивно-регулюючий, творчий.

Успішна реалізація моделі змісту формування пізнавальної активності учнів засобами імітаційно-дидактичної гри – це не стихійний, а педагогічно керований, динамічний процес. Результативність його багато в чому залежить від сукупності тих дидактичних умов, у яких він протікає. З огляду на цю залежність наступний параграф нашої роботи ми присвячуємо виявленню й теоретичному обґрунтуванню сукупності дидактичних умов, які, на нашу думку, сприятимуть позитивній динаміці формування пізнавальної активності старшокласників в процесі навчання історії.

2.3. Дидактичні умови забезпечення результативності імітаційно-дидактичної гри в формуванні пізнавальної активності старшокласників на уроках історії

Як було вже зазначено в попередніх розділах нашої роботи, процес формування пізнавальної активності старшокласників є однією із складових успішного розвитку, самореалізації особистості. Це досить складний, динамічний і суперечливий процес, який передбачає наявність певних дидактичних умов та грамотного педагогічного керівництва.

Результативність цього процесу багато в чому залежить від сукупності тих дидактичних умов, у яких він відбувається. З огляду на цю залежність поданий параграф нашої роботи ми присвячуємо виявленню й теоретичному обґрунтуванню сукупності дидактичних умов, що забезпечують успішність формування творчого рівня пізнавальної активності.

Перед тим, як визначити дидактичні умови і розкрити їх зміст, доречно

з’ясувати лексичне значення термінів «умова», «дидактична умова».

У філософії поняття «умова» визначається як відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Умови становлять те середовище, оточення, у якому явище виникає, існує й розвивається [358].

За Великим енциклопедичним словником «умова» трактується як «необхідна обставина, передумова, яка робить можливим здійснення чого-небудь». У словнику розкривається також означення умови з іншої позиції: «умови – це правила, вимоги використання яких забезпечує що-небудь» [64].

За словником С.Ожегова «умови: 1) обставини, від яких що-небудь залежить; 2) правила, що установлені в будь-якій діяльності, галузі життя» [252].

Н.Коршунова під умовою визначає: «а) все те, від чого залежить інше; б) середовище, обстановка, в якій перебувають і без якої не можуть існувати предмети та явища», а під засобом - все те, що необхідно для мети [176].

За визначенням В.Андреєва, «дидактичні умови – це обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» [5].

Під необхідними дидактичними умовами В.Буряк розуміє «мотиваційну зумовленість навчально-пізнавальної діяльності, пов’язану з розвитком особистісних мотивів навчання до суспільно-значущих; дидактичне опрацювання навчального матеріалу спеціальних дисциплін; узгодження з цілями підготовки фахівців, законами, принципами, правилами навчання; наближення характеру навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутньої спеціальності...» [54].

Отже, умови – це суттєвий компонент комплексу об’єктів, за наявності якого відбувається існування певного явища. Відповідно до цього, під дидактичними умовами ми розуміємо взаємозалежну сукупність компонентів навчально-виховного процесу, які забезпечують досягнення навчальних цілей.

Дидактичні умови формування пізнавальної активності старшокласників

– це взаємозалежна сукупність компонентів навчально-виховного процесу, яка забезпечує розвиток пізнавальної сфери школярів у процесі навчання історії.

Першою найважливішою психолого-педагогічною умовою, що забезпечує результативність імітаційно-дидактичної гри в формуванні пізнавальної активності, є наявність стійкої внутрішньої мотивації старшокласників до навчальної діяльності.

Проблема мотивації й мотивів поведінки й діяльності – одна зі стрижневих у психології й педагогіці, якій присвячені роботи загальнотеоретичного плану К.Абульханової-Славської [2], Б.Ананьєва [11], Г.Костюк [177], О. Леонтьєва [240], В. М'ясищева [254], С. Рубінштейна [301].

Процес формування пізнавальної активності залежить від характеру мотивації учнів. Під мотивацією розуміють різноманітні спонукання, які викликаю активність особистості. Мотиви розрізняються: за цільовою настановою (очікуваний результат); за ознакою нестатку в чому-небудь (потреба спрямованість); за емоційною ознакою (за характером виявлення емоції, бажань, потягу); за зв'язком зі світоглядними настановами (переконання, погляди, цінності). Коли настанова співпадає із нахилами та здібностями, вона стає покликанням в обраній діяльності, набуває значення провідної мети.

Існує єдність мотиваційної сфери гри та праці. Незважаючи на те, що праця завжди спрямована на досягнення реального результату, вираженого в його продукті, а мотивом гри слугує безпосередній інтерес до самого процесу, в основі гри та праці лежить одна й та ж людська потреба - впливати на світ.

Будь-яка дидактична гра спонукає до активної навчальної діяльності, підтримує позитивну мотивацію. Це, на наш погляд, має дуже важливе значення, оскільки мотиви роблять старшокласника активною зацікавленою особистістю в навчальному процесі, сприяють формуванню його особистісних якостей та позитивно відображаються на результатах навчальної праці.

В старшому шкільному віці на перший план висувається довільна мотивація, тобто все частіше учні керуються свідомо поставленої мети, намірами. Учні, у яких є наміри, ясна мета й вони впевнені в її досягненні,

проявляють більшу активність в навчальній діяльності і краще встигають.

Ми вважаємо, що при формуванні пізнавальної активності засобами імітаційно-дидактичної гри необхідно уточнити мотиви. До останніх ми відносимо: моральні стимули (зовнішні, пов'язані з винагородою); мотиви зовнішнього самоствердження (через зовнішню позитивну оцінку оточуючих); мотив особистої самореалізації («бути тим, чим він може стати», прагнення до само активізації, самопізнання).

Досвід вказує, що у сфері мотивації у багатьох старшокласників є цілий ряд складних психологічних бар'єрів: відсутність інтересу до навчального предмету; відсутність віри в успіх; наявність підвищеної тривоги, напруженості перед виконанням завдань; низька самооцінка своїх здібностей; наявність цілей використання історичних знань в майбутньому.

Спонукальною силою позитивної мотивації М.Добринін вважав потреби. Досліджуючи проблему активності особистості він був переконаний, що основним джерелом активності людини служать її інтереси та потреби [139]. І.Смирнов писав, що потреби формують активність особистості - основу для реалізації її в праці [324].

Ми вважаємо, що рушійною силою розвитку активності є подолання протиріч між потребами, що змінюються, і реальними можливостями їхнього задоволення. Процес задоволення потреб тривалий за часом, тому що вимагає знань, умінь, емоційного настрою, вольових зусиль, готовності до діяльності, освітнього середовища.

Дослідження В.Котирло, М.Марусинець дають змогу встановити рівні розвитку пізнавальної потреби як мотивації пізнавальних інтересів: потреба у враженнях (цікавість) обумовлюється суто зовнішньою ознакою, спирається на мимовільну увагу; з усуненням зовнішніх чинників зникає й вибіркове спрямування; допитливість як прояв інтересу до предметів і явищ навколишнього світу з прагненням осягнути сутність предмету, явища; потреба в пізнанні (інтерес), яка задовольняється в процесі цілеспрямованої пізнавальної діяльності [223].

Досліджуючи пізнавальну активність школярів Г.Щукіна переконливо доводить, що пізнавальний інтерес виступає в багатогранній ролі: як засіб живого, захоплюючого учіння, як стійка риса особистості, як сильний мотив окремих навчальних дій і діяльності в цілому [394].

Рівень розвитку пізнавальної потреби визначається тим, чого прагне досягти учень в результаті пізнання: чи то добре розглянути нове, чи то дізнатися про таємниці внутрішньої конструкції і встановити певні зв'язки й залежності, чи то зрозуміти: «А що цей предмет значить для мене, який зміст у ньому, чим він може бути мені корисний?» Для відповіді на ці питання доречно використовувати імітаційно-дидактичні ігри, які є потребою учнів у пізнанні світу.

Імітаційно-дидактична гра на відміну від традиційних методів навчання в самій своїй конструкції містить засоби особистісного залучення її учасників в учбовий процес, впливу на їхню мотиваційну сферу. Мова йдеться про мотиви поведінки людини: прагнення до лідерства, намір запобігти позиції аутсайдера, потяг не підвести товаришів тощо. Якщо ці мотиви не набули для старшокласників гіпертрофованої значущості, що повністю затулили від них змістовний бік діяльності, вони стають каталізатором особистісної замученості в гру.

Крім цього імітаційно-дидактична гра містить в собі можливість зміни ієрархії мотивів: формування та висунення не перший план мотиву засвоєння діяльності, яка імітується у грі (тобто власне пізнавальний мотив) та перехід на другий план мотивів, пов'язаних з груповими взаємовідносинами. [175]

Механізм впливу гри на мотиваційну сферу її учасників полягає в тому, що гра не має однозначного передбачуваного розвитку та результату, тим самим учасники імітаційно-дидактичної гри майже позбавлені можливості використовувати при прийнятті рішень готові алгоритми та вимушені проявляти винахідливість та ініціативність. Вступаючи в гру за різних мотивів: із допитливості, за необхідністю (якщо участь в імітаційно-дидактичній грі є необхідним компонентом учбового процесу), із бажання проявити себе,

закріпити свій авторитет в групі і т.д. - старшокласники, починають активно формулювати рішення, які приймають власноруч, події в грі, все більше та більше втягуються в логіку гри.

В результаті на перший план поступово виходять власні діяльнісні мотиви та спонуки. Гострі, напружені ситуації, які виникають у грі, настільки захоплюють учасників, поглинають їх інтерес, що чисто особистісні проблеми та пов'язані з ними мотиви стають на час гри незначними.

Враховуючи вище сказане, ми вважаємо малообґрунтованою постановку проблеми створення у майбутніх учасників імітаційно-дидактичної гри установки на гру. Ця проблема виникає при недостатньому розумінні специфіки цієї гри, адже сама гра є вагомим засобом впливу на мотиваційну сферу учасників.

О.Газман та Н.Харитонова [76] нерозривно пов'язують потребу в нових враженнях, пізнавальну активність та допитливість з грою та висувають вимоги щодо організації учбово-виховного процесу: забезпечення «почуття вільного вибору», що є основною умовою зняття конфліктності між вчителем та учнем; робота на межі граничних можливостей; надання дитині можливості «радіти життю».

За думкою Ш.Амонашвілі «таку пізнавальну активність та результативність, яка досягається в грі, необхідно було б зберегти в умовах педагогічного процесу». [10, с. 51].

Наступною дидактичною умовою, яка, на нашу думку, сприятиме позитивній динаміці формування пізнавальної активності є позитивна емоційна атмосфера.

Відомо, що у ставленні учня до предметного світу в органічній єдності взаємодіють емоційні, інтелектуальні, вольові та творчі процеси. Відомий радянський фізіолог П.Сімонов [315] визначив емоції як відображення в нашому мозку величини потреби та вірогідність її задоволення. За його теорією, наявність певної інформації надає емоціям відповідний позитивний або негативний колір. Через генетичний та отриманий досвід, через складну

систему вроджених та умовно-рефлекторних нервових зв’язків встановлюється залежність емоцій від потреб.

Ефективність реалізації при проведенні імітаційно-дидактичних ігор забезпечують наступні фактори: позитивні взаємини учнів один з одним; позитивний емоційний настрій; визнання викладачем та учнями успіхів; високий статус вчителя серед школярів.

Використання імітаційно-дидактичних ігор на уроці створює ситуацію успіху для учня, який об’єктивно в цей момент може і не бути успішним. Оскільки учень переживає почуття радості, емоційного підйому, задоволення від роботи, яку виконує, то відбувається мотивація його подальшої діяльності, з’являється активна позиція в навчанні, тобто досягається власна успішність.

Слід розрізняти поняття успіх та успішність. Якщо під успіхом розуміють позитивне емоційне переживання, то успішність є однією з якісних характеристик результатів навчальної діяльності конкретного учня. Систематичне створення ситуації успіху вчителем є одним з ефективних шляхів досягнення успішності.

Ефективність імітаційно-дидактичної гри щодо можливості формування пізнавальної активності обумовлюється тим, що гра має своєю основою творчу самостійну діяльність; здатна викликати лише позитивні емоції. Через те, що процес гри надзвичайно яскравий, а навчальна пізнавальна діяльність у цей час різноманітна, відбувається значний позитивний вплив на емоційний стан учня. Завдяки штучним умовам, які моделюються грою, з’являється можливість випробувати себе, свої творчі можливості і не чекати при цьому жодного негативного наслідку в разі невдачі. З’являється простір для реалізації впливу на світ, випробувати себе як суб’єкта діяльності. Цінним тут є і процес, і результат.

Учитель покликаний змінити позицію учня від старанного виконавця до активного творця, що уміє рефлексувати свої інтелектуальні дії. Про включеність учня в цю ситуацію, про його психологічний стан слід судити за його емоційно піднесеним настроєм, ступенем захопленості, рішучості,

наполегливості, готовності до самоаналізу, за його вибором діяльності творчого характеру, оптимального ходу вирішення завдань тощо.

Організація навчально-виховного процесу, однією із цілей якого є формування активності особистості, неможлива без серйозного концептуального програмно-методичного забезпечення діяльності процесу, так і діяльності кожного його елемента.

Педагог в своїй діяльності повинен спиратися на загальні дидактичні принципи та на принципи побудови дидактичних ігор, щоб запобігти педагогічних помилок і передбачити можливі збої під час їх проведення. А.Прутченков [283], Л.Якубовська [400] сформулювали узагальнені принципи ігрової технології. Узагальнюючи їх висновки, ми можемо виділити наступні:

– Націленість всіх елементів гри на рішення проблеми, яка вивчається. Проведення гри не повинно бути самоціллю, вона покликана на допомогу в засвоєнні певної теми або закріплення вивчаємого матеріалу, в отриманні базових знань.

– Оптимальне поєднання теоретичних та практичних аспектів.

– Наочність та простота конструкції гри.

– Автономність ігрових циклів та завершеність фрагментів гри, що дає можливість настроювати гру на конкретний склад учасників.

– Максимальне звільнення гравців від рутинних ігрових процедур, що дає більше можливостей для аналізу та розробці вивчаємої в грі теми.

– Можливість подальшого вдосконалення і розвитку конструкції імітаційно-дидактичної гри з метою постійного доповнення гри новою інформацією, враховуючи вік та підготовленість учасників гри, зміни освітніх програм школи.

– Взаємодоповнення методів і методик.

Через наявність в імітаційно-дидактичній грі різних видів діяльності на основі моделювання та проблемності, різних форм педагогічного співробітництва, використання різних педагогічних прийомів, виявляється можливим залучення у активну роботу всіх гравців із різноманітними типами

запам’ятовування, мислення, інтересів.

Процес конструювання ігор для старшокласників повинен відповідати вимогам, які викладені в перерахованих нижче принципах.

1. Принцип індивідуальної вибірковості гри з урахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей дитини.

Індивідуалізація гри сьогодні є одним із важливих напрямків розробки методики гри як виховного та навчального засобу. Кожна ігрова програма повинна бути зорієнтована не на загальну масу школярів, а на конкретного учня з його інтересами, поглядами, життєвою позицією, певним соціальним статусом в системі відносин із однолітками. Кожна гра - це можливість створення сприятливої ситуації для розвитку потягів, життєвих установок та ролей, котрі вибирає дитина в юнацькому віці.

2. Принцип адекватності гри нормативним стандартам соціальних відносин в суспільстві.

Місце, де мешкає учень, родина, в якій він виховується, - все це має значення для вибору самого різноманітного набору гри. В грі старшокласник вже спирається на власні соціальні установки, знання, адже в житті він грає ролі, які колись бачив. Допомогти зорієнтуватися в швидкоплинних ситуаціях, знайти підстави для особистого зростання - це задача досить актуальна.

3. Принцип рефлексивних наслідків.

Полягає не просто у фіксації результатів гри. Йдеться про різні аспекти аналізу власних дій кожного учасника гри. Під час проектування гри, обговорення правил педагог отримує унікальну можливість допомогти громадянському становленні особистості. Старшокласник, який задає собі питання і намагається розібратися в них, вчиться знаходити обґрунтування життєвим вчинкам.

4. Орієнтація на гуманістичний характер ігор.

Для ефективного педагогічного впливу гри на її учасників необхідно узгоджувати, прораховувати відносини, які складаються, аналізувати причинно-наслідкові зв’язки конфліктів та проблем, що виникають. Не спроба педагога

засобами гри передати свої установки, а спроба введення в гру гуманістичних елементів корекції відносин - ось шлях дослідження для створення уроків та факультативних занять на основі гри.

5. Співвідношення у грі управління та самоуправління.

Це принципове положення розкривається в знаходженні так званого «мотиву об'єднання», тобто самореалізація учня в доступній для нього діяльності. Перехід від ігор-забав, до ігор-завдань, а від них до ігрової діяльності - ось логічний шлях побудови ігрової основи навчання. При цьому дорослий займає не стільки організаторську позицію, скільки позицію консультанта, радника, який вміло орієнтується в різноманітних дитячих інтересах [189].

Визначені принципи дозволяють зацікавленому педагогу самостійно оформити ідею нової гри, грамотно описати її у відповідних документах, якісно підготовити та провести з конкретною групою учнів.

Імітаційно-дидактична гра, спрямована на формування пізнавальної активності старшокласників, стане по-справжньому ефективною, якщо програмний та методичний матеріал буде відповідати інтересам і потребам школярів, будуть враховуватися реальні можливості їхнього задоволення в конкретній настанові, допоможе школяреві сформувати власну ціннісну позицію, стимулює його самоосвіту й саморозкриття.

Успіх імітаційно-дидактичної гри на уроці історії забезпечується не лише переконанням, що учні досягнуть позитивних результатів, але й умінням вчителя визначити ступінь її необхідності на даному етапі навчання.

К.Ушинський підкреслював важливість знань учителем дидактичних ігор і методики їхнього проведення в процесі навчання: «Ми надаємо таке важливе значення дидактичним іграм, що якби організовували вчительську семінарію, то зробили б там теоретичне вивчення дитячих ігор одним із головних предметів» [352].

Проведення імітаційно-дидактичної гри передбачає гнучкість методики вивчення - вимагає від учителя знань, умінь, певних навичок, а також творчого

підходу до проведення уроку. Йдеться про:

– усвідомлення вчителем ролі змісту навчального матеріалу для формування пізнавальної активності учнів;

– знання вікових особливостей старшокласників;

– творче оволодіння методикою використання імітаційно-дидактичних ігор на уроці як найбільш раціонального і ефективного засобу забезпечення високого рівня сформованості пізнавальної активності.

Важливу роль у формуванні пізнавальної активності відіграє врахування вікових особливостей старшокласників.

В певному сенсі імітаційно-дидактичні ігри - один із засобів формування особистості старшокласника, які можна визначити як «спробу відкрити людину та його ситуацію йому самому, щоб він в повній мірі усвідомлював всіма засобами, які сили впливають на його досвід і, відповідно, на його дії» [106, с. 115].

Поставлене завдання «навчити вчитися» вимагає повторного проходження провідного типу учбової діяльності. При цьому необхідно вдосконалити психічні механізми, які лежать в основі, – орієнтацію у змісті діяльності та відносинах, потребу в спілкуванні та емпатії, елементи узагальнення та категоризацію, уяву та ідентифікацію. Шлях до цього лежить через повернення до більш ранніх форм діяльності і, в першу чергу, до ігри. Робота з образами стимулює процеси мислення, в тому числі і творчу інтуїцію [135].

Неповна інформація, яка лишає місце таємниці, володіє силою приваблення, дозволяє поставити питання перед собою, переосмислити набуте. Недомовки найбільш продуктивні, коли учні володіють достатніми знаннями в даній галузі. Завжди необхідно проаналізувати зміст навчального матеріалу, що закладається в імітаційно-дидактичній грі, під кутом зору психолого-педагогічних вимог до формування пізнавальної активності. Слід продумати, на яких знаннях повинна ґрунтуватися гра, на які асоціації можна спиратися, на якому етапі проходить «приріст» знань, який матеріал викликає низку реакцій

«Чому?», «Що таке?», які знаходяться в основі пізнавальних інтересів.

Особливість положення старшого школяра в тому, що в силу розширення контактів з оточуючими, він отримує додаткову велику та різнобічну інформацію, яка потребує від нього різних вмінь: вміння абстрактно мислити, грамотно висловлювати свої думки.

Розвиток активності в розумовій діяльності старшокласників В.Крутецький характеризує як перехід від дій, які стимулюються завданнями вчителя, до самостійної постановки питань; від дій, пов'язаних з вибором вже відомих шляхів та засобів, до самостійних пошуків рішення завдань і далі - до вироблення вміння самостійно бачити проблеми та досліджувати їх [180, с.186].

Фізичний та інтелектуальний розвиток старшокласників супроводжується все більш ускладнюючоюся грою, яка потребує володінням відповідними зусиллями. Тобто, по мірі розвитку та дорослішання все більшого і більшого значення набувають зусилля. Гра стає більш ніж просто радісним проявом енергії, в якому зусилля не відіграє помітної ролі.

Успіх навчання залежить не лише від змісту тих знань, які засвоїв учень, та від роботи вчителя, але й від того, як сформувалися в учня нові способи мисленевої діяльності. Імітаційно-дидактична гра сприяє не лише підвищенню якості знань, але є умовою формування пізнавальної активності в цілому.

Умовою збільшення мисленевої активності школярів на уроках є їхня попередня підготовка до засвоєння нових знань. Відомо, що нова система знань завжди має загальні ланки з попередніми. Активність думки в старшому шкільному віці та своєрідна продуктивність мислення (легкість виникнення нових ходів думки) характерним чином з'являється в неочікуваних, іноді фантастичних припущеннях та «теоріях», які нерідко народжуються у старшокласників.

Д.Узнадзе [349] та Т.Мальковська [220] виділяють певну умову для ефективності навчання старшокласників - установку на цінність знань, які отримуються, розуміючи її як шлях в свідомості до кінцевої думки про значення.

Оволодіння знаннями, що втілюють закономірності та особливості особистісного розвитку, міжособистісної й соціальної взаємодії, під час імітаційно-дидактичної гри відображають найважливішу потребу старшокласників в процесі формування уявлень про себе й власне місце в системі «людина – світ». Таким чином, знання, що набуваються особистістю під час імітаційно-дидактичної гри, виступають засобом формування пізнавальної активності старшокласників, відкривають шлях до самопізнання.

Але активність успішно формується, якщо є необхідність в її прояві. Прояв активності лише тоді стає для старшокласника об'єктивно необхідним, коли його праця, його зусилля стають потрібними та корисними. Технологічний характер розвинених сучасних цивілізацій окреслив тенденцію до розподілу праці та гри, - вважають автори психологічної енциклопедії Р.Корсіні та А.Ауербах [284, с. 932].

Праця характеризується формами активності, в які включаються з метою виживання, а гра пов'язана з формами активності, в які включаються заради них самих. Е.Бородін запропонував розглядати працю та гру з точки зору наявності в них різноманітних поєднаних зусиль, примушень та спонтанності. Чим вище зусилля і чим довше воно триває, тим сильнішим стає тиск в бік припинення та відпочинку. Спонтанність пов'язана з елементом інтересу, самовіддачі та самовираження. Це характерно для гри.

Не аби яку роль відводив праці відомий педагог-методист кінця XIX - початку XX століть А.Гартвиг [79], вважаючи, що «дитячий організм сам прагне до посильної праці..., учні надзвичайно люблять розвивати свої сили і проявляти свої нахили, свою творчість».

І.Ляпіна [217] запропонувала таку схему виховання в учнів захопленості учбовим предметом: від цікавості до подиву, від нього - до активної допитливості і бажання знати, від них - до міцних знань та наукового пошуку. Організовані вчителем ігрові заняття сприяють перетворенню імпульсивної дії допитливості в учіння. Гра готує школяра і сприяє учінню та праці, при цьому сама гра завжди трохи і учіння, і праця.

Відношення старшокласників до учіння має безпосередній зв'язок з його відношенням до себе, з оцінкою своїх сил та можливостей, з визначенням життєвих перспектив.

Американський психолог гуманістичної психології Ш.Бюлер [217] вважає, що головною, рушійною силою активності та розвитку є вроджений потяг до само здійснення або само виконанню - всебічної реалізації людиною самої себе.

У юнаків та дівчат в період раннього юнацтва розвивається самосвідомість. Але вона не просто зростає, а набуває якісного характеру, що пов'язано з потребою усвідомити та оцінити морально-психологічні властивості своєї особистості з точки зору конкретних життєвих цілей та намірів.

Почуття дорослості трансформується в почуття самоствердження, самовираження, що проявляється в намірі виразити свою індивідуальність. Якщо раніше, в підлітковому віці, школяр вимагав, щоб його визнали дорослим, намагався нічим не відрізнятися від дорослого, то старшокласник хоче, щоб визнали його оригінальність, його право чимось виділятися із загальної маси дорослих [180].

Відбувається напружена внутрішня робота, результатом якої є те, що людина як цілісна внутрішня сутність відокремлює себе і від зовнішнього, і від внутрішнього світу. Оскільки ж, за Л.Виготським, усвідомити означає оволодіти, можемо стверджувати, що справжнє самоуправління і саморегуляція є результатом процесу самопізнання. Але існують певні причини, що викликають складність цього процесу.

1. Людина повинна розвинути власні пізнавальні здібності, накопичити відповідні засоби, щоб потім використати їх відносно себе самої. Лише на початку старшого шкільного віку більшість людей виявляються здатними на це.
2. Має накопичитися матеріал для самопізнання, тобто людина повинна розвинутися, щоб було що пізнавати.
3. Будь-яке знання про себе вже фактом свого отримання змінює людину:

дізнавшись щось про саму себе, вона стає іншою, що вказує на можливість самопізнання для розвитку особистості.

За свідченням психологів-дослідників, у ранній юності формується і розвивається такий спосіб самопізнання як особистісна рефлексія, що детермінований зовнішніми та внутрішніми факторами.

М.Келесі вважає, що в цей період особистість вперше з особливою гостротою відчуває, усвідомлює суперечність свого життя і це слугує основою звернення особистості до рефлексії. Порив життєвих сил, мрії про творчу самореалізацію і вдосконалення не завжди співвідносяться з реальними можливостями. М.Бердяєв називав таке протиріччя «тугою юності» - нереалізованості життєвих сил, співвідношенню з невпевненістю в їх реалізації [149, с. 14].

Реалізувати свої мрії та перебороти таке протиріччя в навчальному процесі покликані імітаційно-дидактичні ігри. Рефлексія дозволяє кожному учаснику гри оцінити себе та інших як мінімум в трьох позиціях: Хто Я (Він) є в дійсності? Яким Я (Він) бачить самого себе? Яким Я (Він) бачиться іншому? Крім того, саме в грі завдяки її умовності в найбільшому ступені забезпечується можливість послабити надмірний тиск на старшокласника раніш накопиченого досвіду, який надає імперативність та жорстокість його поведінки; «захистити пізнання від передчасного втручання свідомості і тим самим дати простір уяві, фантазії, інтуїції».

Як вже нами зазначалось, в юнацькому віці розвивається здібність до теоретизації, абстракції та узагальнення. Мисленева та вся пізнавальна діяльність особистості стає більш систематичною та більш організованою, ніж у підлітковому віці. Понятійне мислення сприяє глибокому проникненню в сутність явищ, речей та відносин, виявленню їх причинно-наслідкових зв’язків.

Є.Кабанова-Мєллєр, Н.Мечинська, В.Паламарчук пов’язують розвиток пізнавальної активності учнів з навчанням раціональним способам (приймам) учбової роботи та розумових дій. П.Гальперін, О.Леонтьєв, Н.Тализіна вбачають ефективність навчання в методиці поетапного формування розумових

дій. Дослідники накреслили шляхи у формуванні узагальнених понятійних систем та прийомів розумової діяльності, управління психологічною діяльністю через організацію предметно-речової діяльності, яка заснована на знакових операційних теоріях.

Формування пізнавальної активності учнів потребує гармонійного поєднання логічних міркувань та інтуїтивних припущень, умінь усвідомлено оперувати науковими, художніми, інтегральними методами пізнання і самопізнання в учбовому процесі. Крім того, необхідними виявляються здібності не лише вирішувати проблемні завдання, але й розпізнавати їх серед оточуючої дійсності. Вирішення зазначених проблем залежить від гармонійного поєднання раціональних і чуттєвих прийомів і засобів навчально-виховного процесу.

Дослідження ролі візуальних засобів у формуванні пізнавальних якостей особистості проводились в трьох напрямках.

Перший напрямок ефективного використання наочності (О.Дьомін, І.Євдокімов, Л.Занков, Я.Кодлюк, Д.Пінчук) виявляв умови ефективності для зовнішньої активізації навчального процесу, але недостатньо уваги приділяв формуванню внутрішньої пізнавальної мотивації.

Другий напрямок (Т.Богословська, Г.Глотова, Б.Ломов, Н.Салміна, І.Якіманська) визначав вплив графічного моделювання на формування внутрішніх ідеальних модельних уявлень, можливості щодо розвитку пізнавальних здібностей і становлення пізнавальної самостійності особистості. Але не враховував проблеми розвитку почуттєвої сприйнятливості.

Третій підхід (Л.Богомолова, В.Моторіна, В.Тушева, Г.Щукіна) демонстрував поєднання пізнавальної і художньої діяльності в учбовому процесі і потребує подальшої теоретичної розробки і обгрунтування.

Ми погоджуємося з поглядами О. Чирви та К.Баханова і визначаємо, що формування пізнавальної активності старшокласників залежить від оптимального співвідношення графічних прийомів із імітаційно-ігровими засобами навчання історії.

Ми поділяємо точку зору М.Іпполітової, яка в своєму дисертаційному дослідженні доводила, що розвиток пізнавальної активності залежить не від одного прийому, навіть самого кращого. «умовою ефективності її розвитку в учнів може стати система взаємопов'язаних дидактичних прийомів, які активізують учнів в межах одного методу, заснованого на послідовній зміні прийомів, детермінованої особливості матеріалу, знання учнів і метою розвитку необхідних для них умінь для самостійної пізнавальної діяльності» [139, с. 55].

О.Желіба [118], О.Пометун [273] вводять поняття умовно-графічної наочності, виходячи із розуміння графіки як накреслення письмових чи друкованих знаків, букв; зображення живої мови письменними знаками. [65]. До групи умовно-графічних засобів входять крейдові малюнки й аплікації, історичні карти, схеми, локальні схематичні плани, графіки і діаграми. Ці засоби відбивають кількісні і якісні сторони історичного процесу, розміщення історичних фактів у просторі, істотні ознаки фактів, їх причинно-наслідкові зв'язки і закономірності.

Виходячи з вище сказаного, ми виділяємо наступну умову підвищення результативності імітаційно-дидактичної гри в формуванні пізнавальної активності - застосування прийомів роботи з умовно-графічною наочністю в імітаційно-дидактичних іграх на уроках історії.

Це твердження ми можемо конкретизувати особливостями історичної дисципліни. Головним елементом змісту історичної освіти є знання. Вони включають у себе свідчення, пізнання в галузі історії, концентруючи соціальний досвід людства. Знання утворюють наукову картину розвитку суспільства, дають уявлення про історичну дійсність і передбачають опанування її людиною.

Структура історичних знань включає у себе пізнання самої історичної науки: її змісту, способів дії з історичним матеріалом, теоретичних і методологічних засад. В процесі навчання учні опановують елементи історичних знань, оперуючи такими поняттями, як факт, явище, подія, процес.

Факт у перекладі з латини означає «зроблене, те, що здійснилося». В

історії факт розглядається як деякий фрагмент, який мав місце в дійсності, конкретній ситуації. Факт неповторимий, його не можна відтворити, спостерігати. В цьому його специфіка. В процесі пізнання історії факти цінні не лише самі по собі, вони необхідні для визначення й зіставлення історичних зв'язків, для їх узагальнення та засвоєння в системі. Факти вивчаються не заради факту. Вони потребують виявлення, ви членування з них ідей. «Знання фактів тільки тому і цінне, бо у фактах приховуються ідеї, факти без ідей - сміття для голів та пам'яті», - зазначав В.Белинський [333, с.80]. Узагальнення та систематизація фактів - це інструмент пізнання історії.

При підготовці до уроку повинен бути відбір основних та опорних фактів, виявлення таких з них, які учні повинні надовго запам'ятати. Основні факти, які значать для пізнання історії та формують провідні ідеї курсу, розкриваються більш повніше і подрібніше. Конспективно викладаються неосновні факти. Вони потрібні для зв'язку, для міцного запам'ятовування важливих подій. Таким чином, від значущості фактів залежить ступінь їх розкриття. Кожен приведений на уроці факт повинен розкривати сутність питання, сприяти усвідомленню основних теоретичних положень.

При відборі фактів для уроку потрібно враховувати також їхню наукову вірогідність, конкретність, образність та емоційність. Більшій образності потребують факти для учнів середньої ланки, і більшої документальності, доведеності - для старшої школи. Потрібно з урахуванням віку і пізнавальних можливостей співвідносити фактичний і теоретичний матеріал.

На етапі пояснення нового матеріалу не слід вводити факти, які ускладнюють аналіз і відволікають думку учня. Аналіз матеріалу повинен бути спрямований на виділення в ньому суттєвих ознак понять. Потрібно також враховувати співвідношення фактів та узагальнень. Викладання історії перетвориться на фактологію, якщо будуть переважати конкретні історичні факти без зв'язків і узагальнень між ними. І навпаки, якщо будуть в основному висновки та узагальнення без опори на конкретні факти, викладення стане занадто соціологізованим.

Події - це значні одиничні факти, «те, що відбулося, значне явище, факт суспільного або особистого життя» [329, с. 173]. Події відбуваються у конкретних умовах, за участю повного кола осіб, вони строго локалізовані у просторі і часі. Вивчення одиничних, неповторних фактів або подій допомагає зрозуміти і усвідомити типові явища.

Явищами називають загальні поняття (наприклад, революція, повстання) безвідносно до конкретних фактів, без вказання місця, часу, учасників. Історичне явище часто відображає риси, які характерні для певного періоду історії чи епохи.

Процес - це послідовна зміна станів в розвитку. В історії ці ланцюги взаємопов'язані у часі фактів; єднаючою ланкою в них є причини та наслідки. До процесу відноситься і саме пізнання історії. Воно починається із засвоєння фактів. Як писав К.Ушинський: «свідомість збагачується тільки: примноженням фактів; переробкою їх. Чим більше фактичних знань придбав розум та чим краще він переробив цей сирий матеріал, тим він розвинуті ший та сильніший» [352, с.617].

Автори хрестоматійних джерел та підручників частіше всього стримані в описі фактів, лише називають, окреслюють, перераховують їх. Читачеві ж, перш за все учневі, необхідно побачити факти в усьому їхньому різноманітті. Короткість опису фактів в історичних джерелах та підручниках передбачає ґрунтовну роботу з ними на заняттях та поза ними.

Відбір фактично-подійного матеріалу на класичному (в межах методу) рівні включає чотири основні етапи (див. рис. 2.4).

Багато вчителів завчасно готують перелік найбільш важливих фактів, доводять їх до учнів, дають рекомендації до вивчення. Щоб підтримувати інтерес на уроці з нової теми, до менш цікавого, але потрібному матеріалу, необхідно підключити більш цікавий метод, або той, який раніше залишив в пам'яті учнів глибокий слід. Попередній позитивний емоційний фон допоможе підтримати інтерес до вивчаючих фактів. Інтерес пов'язаний також з новизною, захопленням та цікавістю, раптовим порівнянням, новими аспектами викладу матеріалу, зі зміною прийомів діяльності.



Рис. 2.4. Процес засвоєння учнями історичних фактів та подій

Вирішення дидактичної мети можливе лише через дію механізмів психічного відображення: відчуття, сприймання, мислення, пам'яті. На основі історичних знань досягається здібність усвідомлено осягати певну сферу діяльності, тобто можна говорити про формування історичних умінь.

За основу історичних вмінь ми взяли варіант класифікації вмінь за вимогами до рівня підготовки випускників середньої школи: хронологічні (Х), просторові (П), інформаційні (І), мовленеві (М), логічні (Л), аксіологічні (А). Перелічені історичні вміння ми зобразили в наступній логічній схемі (див.рис.2.5.)

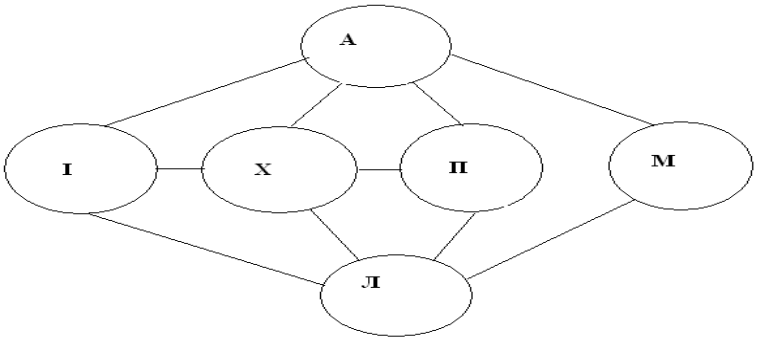


Рис. 2.5. Взаємообумовленість історичних умінь

В опорних конспектах та схемах втілено нове розуміння наочності в навчанні. Поряд з традиційною конкретною наочністю тут на перший план виступає абстрагована, в певному розумінні, фактично-понятійна наочність

узагальнених образів та розумових структур.

Підручник викладає матеріал детально, а конспект-схема моделює логічну структуру пояснення, виділяє опорні пункти розумової діяльності, виражає їх за допомогою ключових слів, речень, формул, малюнків, символічних записів, встановлює логічні зв'язки між ними, які зображуються стрілками, виділяються кольором або чітким продуманим розташуванням записів.

Зорові образи поліпшують засвоєння. Адже відомо, що зоровий образ залишає в свідомості учнів сліди стійкіші, ніж слухове сприймання. Намагаючись силою уяви на основі словесного опису відтворити факти з минулого, учень не знаходить зорових образів для того, щоб надати їм певної форми та барв, і найчастіше вдається до асоціацій, до застосування арсеналу вражень та зорових образів із сучасного життя або випадково набутих з минулого.

Вчити правильно сприймати й відтворювати в пам'яті конкретні факти, значить, поступово і послідовно озброювати учнів уміннями сполучати воєдино процеси аналізу та синтезу, процеси розчленування цілого на частини і їхнє зворотного возз'єднання в єдине ціле. Сприймання здійснюється в зв'язку з логікою викладу в суворій послідовності, і кінцевим результатом виступає цілісне сприймання закінченого рисунка.

Усвідомлення зв'язку фактів, положень, які безпосередньо йдуть один за одним в контексті підручника зветься контекстним розумінням. Результатом розуміння навчального тексту є складний осмислений переказ тексту учнями. Але розуміння може бути поглиблене до усвідомлення логічної структури всього викладеного матеріалу. Таке структурне розуміння дає можливість учневі самостійно оперувати фактами, навіть змінювати порядок викладу, зберігаючи його логічний план. Воно являє собою вищий ступінь осмислювання навчального матеріалу.

Рисунок, колаж-схема полегшують учням відтворення логічної структури міркування, наочно продемонстрованого ними же. За допомогою малюнка,

колажу, коміксу учням полегшується перехід від почуттєвого спостерігання до абстрактного мислення.

В старших класах комікси, колажі виступають як один з прийомів конкретизації викладу. Найважливіше його призначення полягає в розкритті суті історичних явищ, внутрішніх зв'язків і відношень, в установленні закономірності, в розвитку ідей.

Застосування в навчанні історії прийомів з використанням опорних схем, малюнків, коміксів та колажів можна поєднувати з ігровою діяльністю. Гра сприяє не лише активізації розумової діяльності, вона розвиває трудові вміння старшокласників. Учасники гри збирають багато ілюстрацій, роблять зарисовки, записи, і все це розташовують у яскраво оформленому альбомі. Вони загорілися бажанням створювати нові ігри.

Гра такого роду вироблює також вміння аналізувати навчальний матеріал, узагальнювати його, вміння працювати з літературою, виділяти саме суттєве у джерелах, що використовують, усвідомлювати прочитане та застосовувати учбовий матеріал в ігрових діях та ігрових ситуаціях. Старшокласники бажають бачити сенс у своїх діях, і краще ігри для них пов'язувати з реальними проблемами, які вони можуть усвідомити та співвіднести на себе.

Старшокласники проявляють більшу схильність до аналізу історичних фактів, до самостійного пошуку відповідей про взаємозв'язки явищ та їхні закономірності, більш полюбляють ті ігри, де потрібно не просто заучувати, запам'ятовувати, а де потрібно співставляти, розмірковувати, підкріплювати висновками свої спостереження. Їх привертає сам процес підбору фактів, знаходження логічно вірних відповідей. Полюбляють вони у грі і такий момент, як критика помилкових відповідей. Цим обумовлена і специфіка ігор для старшокласників.

Використовуючи ігри, можна багато досягти. В ході ігор запам'ятовуються не лише дати, імена, назви місцевості, але й набувається звичка давати короткі, чіткі відповіді, закріплюються синхронні уявлення,

краще усвідомлюється графічний та ілюстративний матеріал підручника. Кожен вчитель-історик повинен намагатися прищепити учням під час гри та не тільки, думки про те, що історія є не просто зібрання фактів, а процес який розвивається за власними законами. Тому ігрова форма у всіх випадках повинна бути захоплюючою, оформлення гри - яскравим, сам процес гри - динамічним, а мета досягнутою.

Таким чином, під час аналізу наукової літератури, вивчення педагогічного досвіду були обґрунтовані та розроблені дидактичні умови, спрямовані на активізацію результативності імітаційно-дидактичної гри в формуванні пізнавальної активності старшокласників на уроках історії. Висвітлені дидактичні умови мають розв’язати суперечності, які існують у системі навчання історії з урахуванням можливостей імітаційно-дидактичної гри.

Висновки до другого розділу

Отриманий у ході дослідження матеріал і його аналіз приводять до наступних висновків.

1.Знаннєвий характер процесу навчання не завжди дає можливість бачити старшокласникам безпосередню значущість одержуваних знань у їхньому особистісному становленні. Недооцінка в навчальній практиці імітаційно-ігрової спрямованості навчального процесу, перевага репродуктивних і недооцінка творчих методів навчальної роботи, ігнорування індивідуальних особливостей, можливостей і здібностей кожного учня негативно впливає на рівень пізнавальної активності школярів.

Як показали спостереження, у практиці загальноосвітніх навчальних закладів усе ще має місце недооцінка імітаційно-ігрового навчання й переоцінка традиційного підходу до організації і проведення занять зі старшокласниками; ігнорування діалогу та гри, імпровізації й імітації, можливості свободи вибору й ситуації успіху в становленні пізнавальної

активності старшокласників.

2. Отримані дані про стан сформованості пізнавальної активності старшокласників за обраними нами рівнями засвідчили, що рівень пізнавальної активності учнів старших класів має здебільшого відтворюючий та частково-пошуковий характер.

3. Модель формування пізнавальної активності учнів засобами імітаційно-дидактичної гри становить загальну схему або план діяльності педагога при здійсненні навчального процесу. Основу цієї схеми складає переважаюча діяльність учнів, яку організовує, вибудовує вчитель. Основою моделі виступає імітаційно-ігровий підхід до навчання.

4. Успішна реалізація моделі формування пізнавальної активності учнів засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії – це не стихійний, а педагогічно керований, динамічний процес. В свою чергу цей процес має включати спрямованість на компоненти: цільової орієнтації вчителя на формування пізнавальної активності школярів до історії; наявність певних знань про особливості методики використання імітаційно-дидактичних ігор в процесі навчання історії; відповідність вчителя загальним вимогам психолого-педагогічної компетентності.

5. Імітаційно-дидактична гра використовується як засіб формування компонентів пізнавальної активності старшокласників у напрямках: пізнавальних можливостей і їхніх нахилів; емоційного сприйняття навчального матеріалу; активізації розумової діяльності на підставі підвищення інтересу до предмету, теми; розвиток умінь і навичок самостійної розумової праці, самопізнання, саморозвитку.

6. Під час дослідження було встановлено поетапний характер формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри і залежність ефективності її формування від дотримання певних дидактичних умов. Дидактичними умовами, що забезпечують ефективність процесу формування пізнавальної активності в учнів старших класів, є: наявність стійкої внутрішньої мотивації до навчальної діяльності; створення позитивної

емоційної атмосфери та ситуації успіху; реалізація імітаційно-ігрового підходу до навчання історії та орієнтація на застосування прийомів роботи з умовно-графічною наочністю на уроках історії.

7. Результативність перелічених умов можливе тільки в єдності та взаємозумовленості. Сукупність виявлених умов сприяє подоланню труднощів в навчанні.

РОЗДІЛ 3
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІМІТАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНИЇ ГРИ ПРИ НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

3.1. Методика та зміст дослідно-експериментальної роботи з формування пізнавальної активності старшокласників у процесі навчання історії

У основу експериментальної програми було покладено результати констатувального експерименту. Дослідне навчання проводилося у природних умовах упродовж 2006-2010 навчальних років на базі загальноосвітніх середніх шкіл №4, № 75, № 69 та № 103 м. Кривого Рогу Дніпропетровської області. Експериментом було охоплено 323 учня та 12 вчителів історії.

Організаційно-методичний етап експериментальної роботи включав розробку й апробування програми дослідження, забезпечення навчального процесу необхідним експериментальним матеріалом, підбір імітаційно-дидактичних ігор, планування уроків індивідуального і групового навчання.

Результати констатувального експерименту показали, що на початок експериментального навчання учні всіх класів однієї паралелі знаходилися у відносно однакових умовах. Обсяг матеріалу, визначений для вивчення, був також однаковим в експериментальних та контрольних класах (різною була тільки організація діяльності учнів).

У контрольних класах учителі працювали, використовуючи підручники та рекомендовані державною програмою методичні посібники.

У експериментальних класах ми разом з вчителями історії працювали за розробленою нами програмою.

Програма експериментального дослідження ґрунтувалася на принципах системності та гуманізації, коли кожен учень виступає особистістю, коли кожна

його робота стає особистою задачею, пробуджує його інтерес та пізнавальну активність, а також створює перспективу успіху.

В основу експериментальної роботи була покладена ідея комплексного підходу на рівні інтеграції предметів історичного циклу за такою спрямованістю: історична освіченість, активність у навчальній діяльності, де старшокласники вчаться не лише самостійно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати свої висновки конкретними фактами, але й презентують власну інтерпретацію (розуміння, оцінку) та виступають творцями нового.

Основними принципами побудови програми були: системність, комплексність, інтегративність, продуктивність, перспективи росту, активності.

В ході проведення експериментального дослідження ми намагалися подолати наступні протиріччя.

1) Між потребами, що змінюються, і реальними можливостями їхнього задоволення.

2) Між залученням до процесу навчання всієї особистості за умови орієнтації всієї її психіки, в той час, коли підпорою у навчанні є інтелект старшокласника, особливо - здатність сприйняття і пам'ять. Це можна конкретизувати тим, що схема навчання: подолання матеріалу - закріплення - контроль, перестала задовольняти потреби дидактичної системи. Сьогодні школа орієнтується на реалізацію принципу активності особистості у навчанні. Тому ланками є: засвоєння знань - опанування навичками вирішення проблем - формування умінь.

3) Між рівнем учбової діяльності, який склався і закріпився у деяких учнів за час навчання в середніх класах школи, і вимогами, які постають в старшій школі.

Перевірка робочої гіпотези здійснювалась нами в процесі експериментальної апробації імітаційно-дидактичних ігрових засобів формування пізнавальної активності старшокласників, для успішного впровадження яких нами було конкретизовано мету, завдання, етапи

проведення дослідження та аналізу отриманих результатів.

Метою експериментальної частини дослідження була перевірка робочої гіпотези, суть якої в практичній діяльності полягає в тому, що рівень пізнавальної активності старшокласників суттєво підвищиться за умови:

а) розробки діагностичного інструментарію щодо з'ясування рівнів її сформованості у старшокласників;

б) відбору імітаційно-ігрових засобів формування пізнавальної активності, адекватних виділеним рівням її сформованості та індивідуальним типам сприйняття інформації;

в) використання в імітаційно-дидактичних ігрових засобах навчання історії умовно-графічної наочності у вигляді історичних коміксів та колажів.

Мету дослідження ми конкретизували наступними завданнями:

1. розвивати в учнів старших класів знання, операційні уміння та навички;
2. підвищити рівень психологічних процесів (сприйняття, усвідомленість, осмисленість, дієвість);
3. підвищити рівень показників критеріїв пізнавальної активності;
4. сформувати достатній рівень розвитку пізнавальної активності шляхом інноваційного використання в навчальному процесі імітаційно-ігрових засобів.

Основне завдання нашого дослідження на цьому етапі - обґрунтувати використання в процесі навчання історії в старших класах визначених дидактичних умов.

З цією метою нами була розроблена програма формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії.

Програма реалізації моделі формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії

Загальна мета: формування пізнавальної активності учнів старших класів у процесі навчання історії.

Кінцевий результат: наближення до творчого рівня пізнавальної активності.

І етап – підготовчий.

На підготовчому етапі учням пропонувалися різні імітаційно-ігрові засоби, елементи умовно-графічної наочності, спрямованих на формування й підтримку пізнавальної активності в процесі навчання історії.

Нами вирішувалися наступні завдання:

1 аналізувати, порівнювати, розподіляти й зосереджувати увагу;

2 інтегрувати при вирішенні ігрових завдань практичні навички з теоретичними;

3 координувати сумісні дії в грі;

4 оперативно діяти в ситуаціях, пов’язаних з непередбачуваними змінами;

5 можливість продемонструвати власні внутрішні та командні якості, активізувати творчий потенціал при спілкуванні, находження взаєморозуміння з однолітками.

У дослідно-експериментальній роботі велика увага приділялася формуванню спеціальних умінь: образно описувати історичні факти; виявляти причинно-наслідкові зв’язки, співвідносити об’єкти минулого; давати аргументовану оцінку історичним фактам, виявляти ієрархію причин та наслідків; використовувати дії партнера по грі для отримання позитивного результату; творчо підходити до виконання завдань, усвідомлювати практичну роль пізнання.

Засоби реалізації: проблемні ситуації, демонстрація наочності, асоціації, імітаційно-дидактична гра.

Критеріями оцінки ефективності виступають показники сприйнятості (готовність учня в слові відтворити одержану інформацію), усвідомленості (готовність навести приклади), осмисленості (готовність розкрити зв’язки між елементами чи компонентами вивченого об’єкта) і дієвості (готовність практично виконати відповідні дії).

Так, ми використовували наступні завдання (див. Додаток З). Наприклад:

«Історична подорож»

Мета: мотивація навчальної діяльності, розвиток інтересу до вивчення історичного процесу.

Інструкція. Уявіть, що ви - воєначальник у російському війську часів Першої світової війни. Розкажіть про устрій війська, його походи, в яких ви приймали участь. Поділіться своїми враженнями з цього приводу.

При відповіді учні повинні перераховувати історичні факти: вказати час походів, пояснити устрій війська, показати на карті завойовані території та країни, проявити творчість і самостійно обрати можливі напрямки походів з їх послідовним описом. При цьому повинна бути логічно пов'язана розповідь, а не просте перерахування фактів.

Критеріями оцінювання виступають грамотність викладу, логіка, повнота та правильність подачі історичних фактів та деталей епохи, особистісне відношення до подій.

«Історія в частівках»

Мета: мотивація навчальної діяльності, розвиток уяви, стимулювання успіху.

Інструкція. Необхідно завершити мініатюри С. Сатіна.

1. Мы парижские девчата,
   Нас не надо жить учить -
   И бельишко, и Марата
   Можем в ванне… (замочить)
2. «Гром», - подумала сперва я.
   Ан - Вторая мировая.
   Между Первой и Второй -
   ….. (Перерывчик небольшой)
3. Наступил великий миг:
   Человек Луны достиг!
   Воротился грустный весь:
   Нет там жизни, как и …. (здесь)

Після відповіді учням пропонується розкрити особистість, епоху, особливості політичного, суспільного та культурного становища країни.

Отже,на підготовчому етапі дослідно-експериментальної програми відбувалося стимулювання імітаційно-дидактичною грою мотиваційно-ціннісного компоненту пізнавальної активності, формування історичних умінь сполучалося з роботою щодо оволодіння учнями певної сукупності історичних знань на емпіричному рівні (що, хто, де, як, коли, у вигляді образів, картин історичного минулого) та на теоретичному (осмислення внутрішньої сутності фактів, оволодіння системою наукових понять, висновків, зв'язків і закономірностей суспільного руху).

ІІ етап – реалізаційний.

Реалізаційний етап експериментальної роботи передбачав активізацію творчої діяльності, а саме: використання ігрових засобів та прийомів, застосування умовно-графічної наочності у вигляді історичних коміксів та колажів.

На цьому етапі формування пізнавальної велика увага приділялася співтворчості вчителя та учнів на уроці, використанню системи імітаційно-дидактичних ігор та фрагментів умовно-графічної наочності (історичних коміксів та колажів).

Розв'язувалися наступні завдання:

1 створення нового продукту діяльності (комікс, колаж);

2 стимулювання творчої уяви;

3 емоційне розкріпачення;

4 рефлексія, самоконтроль досягнення цілей.

Засоби реалізації: система імітаційно-дидактичних ігор, умовно-графічна наочність (історичні комікси та колажі).

Використовувалися наступні ігрові засоби (див. Додаток И). Наприклад:

«Пізнай мене»

Використовуючи підказки, наведені нижче, визначте та назвіть прізвища видатних історичних діячів. Доповніть інформацію про кожну з них. Учні

повинні впізнати історичного діяча, подію за наведеними характеристиками. Кількість балів зменшується з кожним кроком полегшення завдань.

Приклад 1.

1 Полковник, керівник революційної організації, який написав програму прогресивних перетворень.
2 Наголошував про необхідність заміни самодержавства республікою, наділення селян землею.
3 Його програма з національного питання характеризувалася крайнім шовінізмом й не передбачала права різних народів на свою самостійність.
4 Був одним із лідерів суспільно-політичного руху 20-х років XIX ст.
5 Був повішаний за наказом Миколи I.
6 Автор «Руської правди».

(Павло Пестель)

Приклад 2.

1 Почав свою кар'єру як учитель історії та редактор обласної партійної газети.
2 Після прем'єри відомого фільму Параджанова його виключають з аспірантури й незабаром заарештовують.
3 Відбувши покарання, бере активну участь у правозахисному русі.
4 Помирає у мордовському таборі.
5 Відомий поет.

(Василь Стус)

Приклад 3. Визначте явище

1 «Наша партія керує усіма організаціями пролетаріату й усіма сторонами діяльності пролетарської диктатури, починаючи з придушення класових ворогів і закінчуючи питаннями коноплі, льону, свинарства» (XVI съезд ВКП(б). Стенографический отчет. М., 1935, Т.1, С. 170.)
2 «На Україні класова боротьба більш напружена, ніж в інших місцях, і ворог - куркуль, націоналіст - у нас більш досвідченіший, лютіший, ніж де б то не було в інших республіках і областях Союзу». С. Косіор.

3 «Терор був настільки загальним і настільки «скорострільним», що законні органи влади фактично розпалися».

4 Республіка стала вотчиною НКВС, де навіть формальна партійна і радянська робота практично завмерла.

(Тоталітарна держава СРСР)

Ці завдання готує не лише вчитель, але й старшокласники.

Для оптимізації процесу навчання історії було створено навчальний баланс використання традиційних та імітаційно-ігрових засобів (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Навчальний баланс використання традиційних та імітаційно-ігрових засобів навчання історії

Традиційний	**Імітаційно-ігровий**
Читання розповідей читання з дошки читання статей Письмові роботи письмове тестування	«Історичний Оскар» «Пізнай мене» «Калейдоскоп літер» «Цифрова фортеця» «Історичний графік» «Третій зайвий» «Знайди мене» «Пазли» «Перекладачі» «Скульптори історії» «Рекламна пауза» «Все навпаки» «Зіпсовані тексти» «Молоді дослідники»
Прослуховування розповіді. Діалог, бесіда, полеміка, диспут. Відео-, аудіо- інформація. Усні завдання. Усне тестування «Мозковий штурм»	«Театральний карнавал» «Нехай говорять» «Історичний Оскар» «Пізнай мене» «Картинний аукціон» «Третій зайвий» «Перекладачі» «Версіада» «Я - Президент» «Рекламна пауза» «Все навпаки» «Паралельні прямі» «Молоді дослідники»
Змагання. Групова робота зі змінним складом. Експериментально-лабораторні завдання	«Нехай говорять» «Калейдоскоп літер» «Цифрова фортеця» «Історичний графік» «Знайди мене» «Пазли» «Перекладачі» «Скульптори історії» «Рекламна пауза»

Крім того, що на різних етапах уроку використовувалися імітаційно-дидактичні ігри, ми застосували історичні комікси та колажі. Відомо, що

книжковий текст містить в собі до 70% надлишкової інформації. Головна перевага коміксів в тому, що вони пропонують учню гранично стислу, але емоційно забарвлену інформацію, в якій немає нічого зайвого. Це зручно, економить час та сили учнів. Комікс дає школяру деяку вихідну інформацію, необхідну для знайомства з тим чи іншим явищем, проблемою, галуззю наукових знань, дозволяє зорієнтуватися в питанні, здатний пробудити інтерес до його подальшого, більш глибокого навчанню.

Як відомо, візуальний шлях отримання інформації з психологічного погляду залишається найефективнішим для шкільного віку, хоча в освітньому процесі домінуючу роль продовжує відігравати сприймання інформації на слух. Вербалізація інформації є важливим способом її осмислення і запам'ятовування, оскільки є одним із засобів символізації - надання певному предметові чи явищу чітко визначеного понятійного змісту. Однак за необхідності сприймання та засвоєння значних обсягів інформації, що постійно збільшується, гостро постає проблема оптимального оперування «згорнутою» інформацією. Чим більше інформації подається, тим менше її засвоюється. Повторне прочитання чи прослуховування є проблематичним з причини хронічного дефіциту часу в кожного, хто сумлінно навчається, а також тому, що наростаюча втома блокує засвоєння інформації.

Формування в учнів часового і просторового уявлення з історії зустрічає великі ускладнення. Учні часто модернізують минуле: історичні події переносять або в сучасність або риси сучасності переносяться в минуле. Запам'ятовування та вивчення дат, як вказують методисти, тобто власне, успіх у вивченні історії залежить від методів та прийомів роботи.

По-перше, учень повинен знати, що перш ніж запам'ятати дату, подію, він повинен уявити собі цю подію.

По-друге, будь-яка дата тривало запам'ятовується лише в тому випадку, якщо учень, наряду зі знанням події, яка відбулася в певному році, добре уявляє, які події передували запам'ятовуванню.

Крім того вся наша культура рухається від вербальної до екранної.

Людина сьогодні віддає перевагу не тому, щоб читати і слухати, а тому що можна дивитися і розглядати.

Наріжний камінь навчання - це вміння знайти, ухопити головне, тому вчити дітей створювати комікси було би непогано. Адже, для цього школяр повинен навчитися вичленовувати головне, деякі вузлові точки схем образу, події, явища, а це значить, що неминуче буде відточувати можливості своєї психіки: уяву, аналіз, узагальнення.

Разом з тим, легкість, з якою дитина засвоює інформацію, що міститься в коміксі, створює в неї ілюзію того, що він пізнав сутність світу. Всі основні, вузлові моменти процесу, явища або події вичленені, наочно представлені.

Таким чином, комікс не лише полегшує та інтенсифікує процес навчання, але й робить його по-справжньому результативним та осмисленим. Учень, який знає, що таке комікс, який вміє створювати та використовувати його, не зубрить, а намагається зрозуміти суть проблеми; не мучиться, а мислить, не механічно засвоює учбовий матеріал, а привчається самостійно здобувати знання.

Дорослішання старшокласників супроводжується ускладненням творчих задумів, більше вимог висувають вони до себе щодо техніки виконання і результату діяльності в порівнянні з намаганнями. Учень відчуває себе творцем. Він створює продукт своєї творчості, який стає в радість і йому, і дорослому. Творча діяльність учнів не може вийти за межі знань, які є в них. Значить, ці знання вони повинні отримати на уроці. Вчитель повинен також навчити учня навичкам і прийомам роботи, які потрібні йому для створення запроектованих виробів. Створення та використання коміксів та колажів як однієї з умов формування пізнавальної активності засобами імітаційно-дидактичної гри є власною інтерпретацією версій історичних подій, історичної інформації.

Комікс (англ. Comics - комічний, смішний) - серія малюнків з коротким текстом, що створює зв’язну розповідь [155, с. 335]; графічно-розповідний жанр [64]; невелика, наповнена ілюстраціями книжка легкого звичайно

пригодницького змісту, а також серія малюнків з відповідними підписами [252] Ми вважаємо, що комікс - це не просто зручна форма передачі інформації, а принципово новий спосіб та підхід до її засвоєння.

Великий тлумачний словник сучасної української мови під інтерпретацією розуміє розкриття змісту чого-небудь, пояснення, витлумачення [65, с. 402.].

Учень, як і вчитель, в процесі пізнання історії є не безпосереднім свідком, а інтерпретатором минулого. Вірогідність тієї чи іншої інтерпретації залежить від того, скільки і які джерела вивчено, чи вірно визначені поняття, що розкривають суть явищ, чи простежені зв'язки, залежності, співвідношення між окремими подіями, явищами, процесами.

О.І.Пометун, досліджуючи проблему інтерпретації історії в сучасному інформаційному суспільстві, зазначає, що, працюючи з учнями над навичками аналізу та оцінки інтерпретацій, слід пам'ятати:

1. в інтерпретації завжди комбінується, поєднується факт, думка автора і авторська уява, і треба вчити учнів відрізняти ці елементи один від одного;
2. будь-яка інтерпретація, трактування історії має цінність тільки, якщо спирається на докази і факти;
3. відмінність в інтерпретаціях, тлумаченнях, поясненнях однієї і тієї самої події, періоду, процесу у різних авторів може пояснюватися метою викладення, призначенням певної аудиторії та (або) особистістю автора;
4. академічна історія є не більш об'єктивною, ніж популярною [273, с. 163].

На нашу думку, використання в навчальному процесі ігрових ситуацій на основі історичних коміксів та колажів має певні переваги, оскільки:

а) історичні комікси та колажі є одним із різновидів унаочнення навчальної інформації;

б) ігрові ситуації на основі історичних коміксів та колажів сприяють підвищенню зацікавленості учнів до навчання історії, розвивають культуру мислення та пізнавальний інтерес школярів;

в) сприяють більш глибокому знанню історичного контексту, розвитку вміння відрізняти думку від факту.

До того ж, саме ігрові ситуації з використанням історичних коміксів-колажів формують особисте ставлення учня до історичних подій, стимулюють розвиток гумору. Тонкий, доречний гумор - завжди свідчення високого інтелекту і культури особистості. З жартом краще сприймається самий складний навчальний матеріал, а правильно організоване пізнання - процес творчості. Відновлювати себе для творчості допомагає гумор, який народжує і почуття оптимізму.

Повна відсутність у викладанні історії гумору знижує інтерес школярів до предмету. За думкою новосибірського історика Ю.Троїцького, «серйозне можна поважати, можна боятися, можна уклонятися йому, але для того, щоб дещо бути корисним, воно повинно бути доступним сміху» [318, с.42]. Проблема взаємодії комічного та серйозного на уроках реалізується шляхом перекодування серйозного тексту в сатиричний або комічний. В процесі такої роботи школяр захоплений цілком, урок стає центром уваги учня.

Комікси - це чудове шоу. Вони привертають увагу дитини, задовольняють його природну потребу в інформації та знанні, долає сенсорний голод, розвиває його уяву і пам’ять. На відміну від нудних шкільних підручників комікси не усипляють дитину, а роблять її активною, пробуджують думку, примушують діяти. Малюнок, комікс, колаж - це графічний спосіб передачі знань. Безпосереднє створення і динамічне розгортання предмету вивчення відбувається на очах у старшокласників.

Експериментальна програма ґрунтувалася на використанні імітаційно-ігрових засобів навчанні історії, змістовним наповненням яких стали навчальні комікси, ігрові ситуації на основі створення історичного колажу. Алгоритм використання даних різновидів дидактичних ігор передбачає певну послідовність дій, які можна умовно об’єднати в декілька етапів.

На першому етапі перед старшокласниками ставиться проблема - усвідомлення потреб та вимог майбутньої їхньої діяльності. На цьому етапі

вони повинні усвідомити і з'ясувати, навіщо і чому їм необхідно виконувати комікс, колаж, яке його значення щодо засвоєння навчального матеріалу. Перед ними ставиться мета - отримати в підсумку діяльності корисний продукт, який може носити як історичний, так і особистісний характер. Підсумковим елементом цього етапу є планування технології виготовлення, де учні здійснюють такі дії, як підбір інструментів та обладнання, визначають послідовність операцій, вибір оптимальної технології виготовлення.

Учитель повинен надати школярам попередні рекомендації: читання навчальної літератури слід здійснювати з олівцем і відразу фіксувати ті фрагменти, які на думку читача, заслуговують увагу. Після закінчення читання необхідно переглянути свої помітки у тексті, розділивши їх на групи залежно від змістовності, та залишити для подальшої роботи лише ті, які мають найбільшу інформативність. Наступною фазою роботи є структурування приміток: встановлення та фіксування суттєвих зв'язків між сигналами-символами, що відображають суттєві блоки інформації. Під час виконання вказаної процедури за допомогою графічних символів (стрілок і дужок різного типу) з'являється образ-структура цілісного тексту. Це закріплюється у свідомості і коригується у повторному читанні чи перегляді тексту, коли виправляються окремі недоречності й відбувається асоціативне запам'ятовування інформації при візуальній фіксації структурно-наочного образу. Крім того, комікс дозволяє школярам розглядати зображуване в темпі, який зручний для них, при необхідності повертатися до попередніх кадрів, вносити уточнення і, навіть, охоплювати поглядом водночас всі малюнки.

Вчителю необхідно пояснити яким чином можна його створити.

Приклад 1. Початок - середина - кінець - це стандартна театральна трьох актова схема. В першому акті ви повинні ввести в курс справи. В другому акті необхідний розвиток дій. Третій акт знаменується кульмінацією та розв'язкою.

Приклад 2. Перший акт - експозиція (ви змальовуєте героя та пояснюєте, де буде відбуватися дія). Перехід від першого акту до другого - зав'язка. Тут відбувається деяка подія, яка сприяє собою подальший розвиток сюжету. Щось

переворушує світ героя, щось, з чим (або за що) він буде боротися протягом другого акту.

Другий акт –випробування, що постійно ускладнюються і які герою необхідно подолати. Перехід від другого до третього акту - герой добирається до самого головного злодія - гряде битва.

Третій акт - битва героя з головним злодієм. Кульмінація та розв'язка.

Але необхідно знати два правила: розворот сторінки повинен мати закінчену композицію як сюжетну, так і візуальну, останній кадр на другій смузі повинен уявляти з себе кадр, за яким повинно слідувати щось ще несподівано цікаве.

Результатами діяльності школярів є надбання нових історичних знань, їх структурування та диференціація.

На технологічному етапі старшокласники здійснюють технологічні операції, коректують свою діяльність, виконують самоконтроль та самооцінку. Застосування зорово-моторних образів допомагає закріпленню знань, адже ця пам'ять у людини, а у дітей в особливості, майже сама розвинута частина інтелекту.

На заключному етапі відбувається остаточний контроль, корегування та випробування проекту, його захист перед однокласниками. Ми запропонували старшокласникам надати власну оцінку історичним коміксам та колажам за такими критеріями, як оригінальність; доступність; надійність; історична достовірність; суттєва деталізація історичних подій; уміння унаочнити історичну подію, явище; технічна досконаліть; естетична довершеність; зручність використання під час навчального процесу; матеріалоємність.

Фрагмент програми дослідної роботи ми подаємо у таблиці 3.2.

Спосіб організації навчальної діяльності ми визначили, спираючись на класифікацію російського дидакта І.Н.Казанцева.

Тема: «Громадянська війна в США»

На початку заняття відбувається актуалізація опорних знань учнів, які вони набули під час попереднього уроку. Зосереджується увага на таких

історичних поняттях, як плантаційне рабство, аболіціонізм, республіканці, демократи, громадянська війна.

Таблиця 3.2

Фрагмент програми дослідної роботи щодо використання імітаційно-дидактичних ігор (на прикладі теми «Громадянська війна в США» 9 клас)

Спосіб організації навчальної діяльності	Тип	Тема	Загальна структура	Які дидактичні ігри використовувалися
1. Урок - лекція	Урок первинного ознайомлення з навчальним матеріалом	«Громадянська війна в США»	I. Організаційний момент. II. Актуалізація опорних знань учнів з елементами гри. III. Мотивація навчальної діяльності. IV. Пояснення нового матеріалу: 1. Причини, передумови і початок громадянської війни в США. 2. Корінні перетворення в ході війни. 3. Особистість А.Лінкольна в історії США. 4. Підсумки війни та Реконструкція Півдня. V. Закріплення вивченого матеріалу з використанням гри. VI. Повідомлення домашнього завдання. VII. Рекомендація додаткової літератури.	Дидактична гра «Зіпсований текст» Дидактична гра «Видатна особистість громадянської війни в США»
2.Урок-практикум	Урок закріплення навчального матеріалу		1. Мотивація творчої діяльності кожного з учнів. 2. Планування технології виготовлення історичних коміксів та колажів. 3. Робота з матеріалом: з підручниками, енциклопедіями, з фарбами, ілюстраціями, схемами. 4. Корегування та випробування проекту	Історичний комікс «Громадянська війна в США» ігрова ситуація на основі створення історичного колажу
3. Урок-бесіда	Комбінований		I. Організаційний момент. II. Актуалізація опорних знань учнів. III. Захист історичних коміксів, колажів. IV. Закріплення вивченого матеріалу в ігровій ситуації. V. Підведення підсумків уроку.	Дидактична гра «Молоді дослідники»

Вчитель формулює проблему заняття: з'ясувати, як проходив процес становлення демократичної держави з рабовласницької в США під час громадянської війни, і ставить перед учнями завдання:

«Уявіть, що у вас є можливість отримати престижну роботу у видавництві дитячих книжок, але перед цим потрібно пройти конкурс. Головний редактор просить вас проілюструвати громадянську війну в США. Під час уроку ви коротко записували основні події громадянської війни в США і зараз вам пропонується самостійно скласти план (краще складний) найважливіших подій війни в США».

Учням роз'яснюється, що головне в даній роботі не те, що ти не вмієш малювати, а бажання і спроби зобразити те, що ти знаєш. Учні-дев'ятикласники

будуть із задоволенням виконувати таку роботу, адже на них покладається відповідальність, вони почувають себе дорослими.

Вчитель повинен організувати роботу так, щоб кожен з учнів брав участь у створенні ілюстрацій. Для ефективної роботи розподіляємо учнів на невеликі групи, кожна з яких буде відповідати за певну підтему («Північ та Південь перед війною», «Воєнні дії на першому етапі війни», «Реконструкція Півдня» тощо).

Використовуючи різноманітну додаткову літературу (історичні джерела, публіцистичні статті, художню літературу, наприклад, роман М.Мітчелл), школярі вибирають найсуттєвіші факти, свідчення та характеристики про розвиток подій під час громадянської війни в США та використовують їх як матеріал для створення історичних коміксів та колажів. Наводимо приклади такого відбору:

«Одна з наймолодших держав у світі - США в першій половині XIX століття переживала процес бурхливого розвитку ринкових відносин»; «У США відбувалося швидке поширення ринкових відносин на землі, що призвело до створення сприятливих умов для розширення імміграції з Європи, Азії, Латинської Америки»; «На Півночі країни швидко зростало фермерське господарство та фабрична промисловість, а на Півдні зміцнювалось плантаційне рабство»; «Рабство на Півдні - гальмо прогресу в США»; «Територіальна експансія США органічно випливала з економічного устрою країни та прагнення великих власників збільшити земельні володіння для одержання нових прибутків»; «Кольорове населення було позбавлене громадянських прав»; «Громадянська війна - це організована збройна боротьба за державну владу між різними соціальними групами та політичними угрупованнями всередині країни»; «Конфедерація - об’єднання південних штатів США з метою збереження існуючого на півдні соціально-економічного устрою та рабовласництва».

Склавши власний імпровізований конспект, учні приступають до ілюстрування важливих історичних подій, фактів, явищ.

Історичні комікси, колажі зручно використовувати не лише при більш детальному вивчені нового матеріалу з історії, а й для закріплення та повторення навчального матеріалу. Крім того можна використовувати такі форми роботи з коміксами, як розмальовування вдома при виконанні домашнього завдання та читання по ролях в класі.

Робота над створенням коміксів велася паралельно з їх використанням в учбовій практиці. Тому вони друкувалися учнями на окремих листах як роздавальний матеріал.

III етап – завершальний.

Основна мета: самодіагностика основних компонентів пізнавальної активності: мотиваційно-ціннісного, змістово-операційного, емоційно-вольового та рефлексивно-регулюючого.

Процес формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри містив у собі комплекс завдань (див. Додатки Ж-И).

При підборі і розробці дидактичних ігор ми враховували, що темп і ефективність засвоєння змісту навчання пропорційні інтересам учнів і діяльності, яку вони виконують. Підбираючи ігри, ми поєднували два елементи - пізнавальний та ігровий. Створюючи ігрову ситуацію відповідно до змісту програми, ми намагалися чітко спланувати діяльність учнів, спрямувати її на досягнення поставленої мети. Під час дидактичної гри виникає особиста зацікавленість, з’являються активність, творчі думки і дії, хвилювання за власний результат, результат колективу.

При проведенні ігор із старшокласниками слід ширше практикувати зарахування додаткових балів за виправлення помилок у відповідях товаришів, надання додаткового ходу і т.д. Це потрібно для того, щоб до наміру скоріше завершити гру переможцем, у кожного учасника з’явилося бажання слідкувати за загальним ходом гри, охопити весь матеріал в цілому. Певна частина учнів старших класів полюбляє ігри, в яких потрібно співставляти, розмірковувати, а не просто згадувати (проста відбудова у пам’яті заученого їх часто не задовольняє).

Старшокласникам можна запропонувати ігри, де аналіз історичного діяча, факту, події складається з окремих частин, особливо коли справа йде про схожі в чомусь характеристики. Тут доречно використовувати настінну та контурні карти, адже це приводить до поєднання зорового та слухового сприйняття всіма учасниками гри.

У ході реалізації програми з формування пізнавальної активності в учнів експериментальних класів спостерігалась позитивна динаміка в їх загальній успішності з історії і зростання інтересу до предмета.

Розроблена нами програма припускала поетапне відпрацювання найважливіших показників і характеристик пізнавальної активності як складного особистісного утворення учнів старших класів.

Етапність цієї роботи виражається через збагачення досвіду сприйняття інформації; повідомлення та засвоєння необхідних історичних знань та умінь; розвиток творчої уяви, фантазії; створення історичних коміксів та колажів; включення в навчальну діяльність засобами імітаційно-дидактично гри з наступним аналізом та оцінкою власних дій.

Ми вважали, що тільки при дотриманні комплексу дидактичних умов і поетапного відпрацювання знань та умінь, вияву творчих здібностей старшокласників можна домогтися позитивної динаміки рівня їхньої пізнавальної активності.

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

У ході констатувального експерименту, який проводився на базі загальноосвітніх шкіл І-ІІІ ступенів № 4, № 75, № 69 та № 103 м. Кривого Рогу Дніпропетровської області, була встановлена перевага репродуктивного і частково-пошукового рівнів сформованості пізнавальної активності в учнів старших класів під час вивчення історії.

Отримані дані підтвердили необхідність розробки й реалізації програми експериментальної роботи, мета якої полягала в забезпеченні дидактичних

умов, які стимулюють розвиток в учнів активності в процесі пізнавальної діяльності та у формуванні в учнів експериментальних класів рефлексивного та творчого рівнів пізнавальної активності при використанні імітаційно-дидактичних ігор під час вивчення історії.

Після завершення формувального експерименту вивчалася динаміка рівнів пізнавальної активності в контрольних і експериментальних класах, визначалася ефективність дидактичних умов, навмисно створених у процесі проведення дослідно-експериментальної роботи.

Ми виходили з того, що пізнавальна активність - це складне особистісне утворення, що поєднує в собі комплекс внутрішніх та зовнішніх чинників, які взаємозалежні та взаємообумовлені.

Проведена робота дозволяє стверджувати, що процес формування пізнавальної активності є складним і динамічним. Він припускає безперервність, систематичність та цілеспрямованість. Очікувані позитивні результати можливі у тому випадку, якщо будуть створенні необхідні дидактичні умови, які позитивно впливають на становлення структурних компонентів пізнавальної активності – мотиваційно-ціннісного, змістово-операційного, емоційно-вольового та рефлексійно-регулюючого.

Серед сукупності умов, які позитивно впливають на процес формування пізнавальної активності старшокласників, були виділені наступні: наявність стійкої позитивної мотивації та пізнавального інтересу; створення позитивної емоційної атмосфери та ситуації успіху в навчальному процесі; застосування системи імітаційно-дидактичних ігор з історії; використання прийомів умовно-графічної наочності.

З метою визначення дієвості дослідно-експериментальної програми, ефективності виділеної сукупності дидактичних умов і діагностики динаміки рівнів пізнавальної активності старшокласників згідно розроблених критеріїв після закінчення формувального експерименту були проведені зрізи як у контрольних, так і в експериментальних класах. Критерії оцінок були однаковими для учнів як контрольних, так і експериментальних класів,

складність завдань була рівноцінною.

Результативність дослідно-експериментальної роботи з формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії визначалася за такими критеріями: стійка мотивація; рівень сформованості історичних знань та умінь (сприймання, усвідомленість, осмисленість, дієвість); позитивний емоційний стан, самоконтроль, самооцінка та саморегуляція. Виявлення змін за даними критеріями передбачало зіставлення співвіднесеності рівнів сформованості пізнавальної активності в учнів старших класів за результатами констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту.

Зібрані під час дослідження факти підтвердили необхідність формування пізнавальної активності старшокласників. Аналіз результатів спостереження за процесом навчання та бесід з учнями та вчителями експериментальних класів по завершенні дослідної роботи переконливо свідчить про необхідність послідовного та цілеспрямованого використання імітаційно-дидактичних ігор.

Опитування дало змогу констатувати, що проведена дослідно-експериментальна робота сприяла поліпшенню багатьох аспектів: учні стали більш допитливими, стали цікавитися історичними подіями, навчилися не лише планувати свою роботу, краще вчитися, висловлювати свою думку, але й прислуховуватися до думки однокласників, до власних емоцій, проявляти оригінальність та нестандартність рішення, оцінювати свої можливості та власну діяльність.

Ми проаналізували середню успішність (за 12-бальною шкалою навчальних досягнень) з історії України та всесвітньої історії у контрольних та експериментальних класах на етапах констатувального та формувального експериментів (результати подано у таблиці 3.3 та 3.4, рис. 3.1 та 3.2).

Як видно з таблиці 3.3 та 3.4 в ході формувального експерименту в експериментальних класах зріс середній бал успішності з історії України з 6,02% до 7,1% та всесвітньої історії з 6,3% до 7,3%. Майже без змін залишився середній бал успішності в контрольних класах: з історії України на етапі

констатувального експерименту складав 6,01%, після – 6,2%; із всесвітньої історії змінився із 6,3% до 6,6%.

Таблиця 3.3

Порівняння динаміки середньої успішності з історії України учнів експериментальних та контрольних класів на етапах констатувального та формувального експериментів

Бали	**Контрольні класи**		**Експериментальні класи**	
	Констатувальний експеримент	**Формувальний експеримент**	**Констатувальний експеримент**	**Формувальний експеримент**
10-12	4,8%	5,1%	4,6%	9,9%
7-9	26,1%	32,9%	25,9%	51,5%
4-6	67,4%	61,6%	68,2%	38,6%
1-3	1,7%	0,4%	1,3%	-
Середній бал				
	6,01	6,2	6,02	7,1

Таблиця 3.4

Порівняння динаміки середньої успішності із всесвітньої історії учнів експериментальних та контрольних класів на етапах констатувального та формувального експериментів

Бали	**Контрольні класи**		**Експериментальні класи**	
	Констатувальний експеримент	**Формувальний експеримент**	**Констатувальний експеримент**	**Формувальний експеримент**
10-12	6%	7,4%	5,2%	8,9%
7-9	34%	41,6%	35%	59,1%
4-6	58%	50,6%	57,8%	32%
1-3	2%	0,4%	2%	-
Середній бал				
	6,3	6,6	6,3	7,3

Таблична форма динаміки успішності представлена у вигляді графіків, які наочно ілюструють позитивні зміни з історії в експериментальних класах після проведення формувального експерименту.

Аналіз результатів свідчить, що після проведення формувального експерименту в учнів експериментальних класів середній бал успішності підвищився, а в учнів контрольних класів хоча й відбулися позитивні зміни, але порівняно з експериментальними класами є значно меншими.

Для підтвердження положень, висунутих у гіпотезі нашого дослідження, ми зробили математичну обробку вихідних та отриманих результатів. Обчислення середніх математичних величин - математичного очікування, моди та медіани - може дати певну числову характеристику властивості, явищу, що спостерігаються, і дозволяє порівняти числові характеристики розходжень.

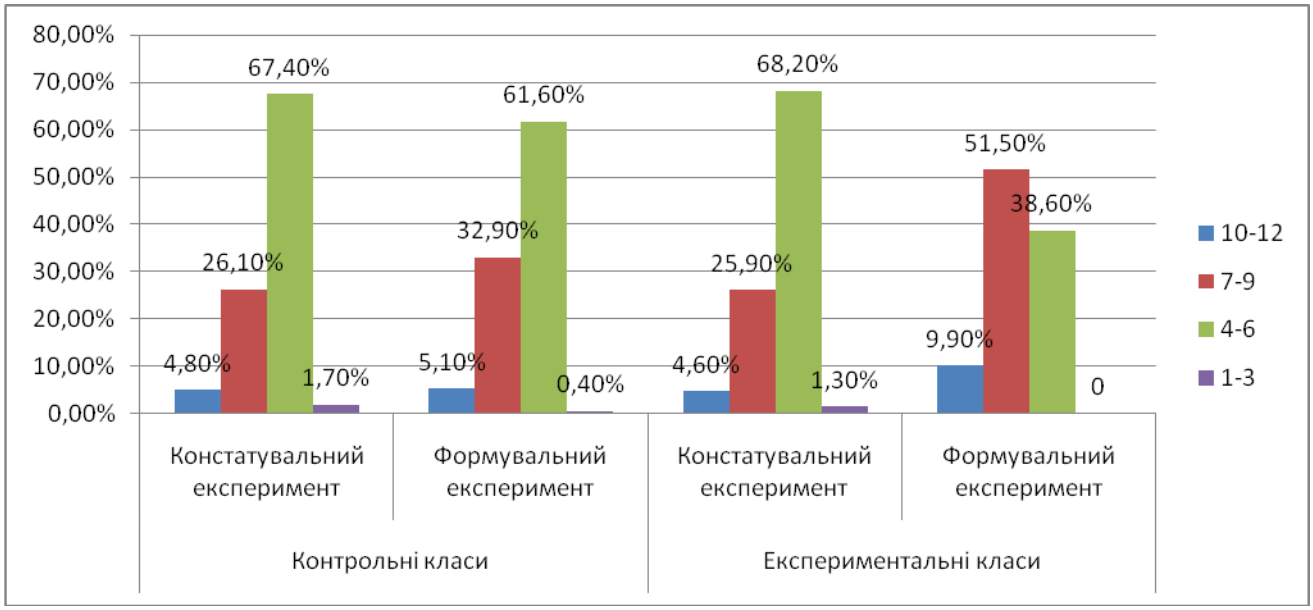


Рис. 3.1. Динаміка середньої успішності з історії України

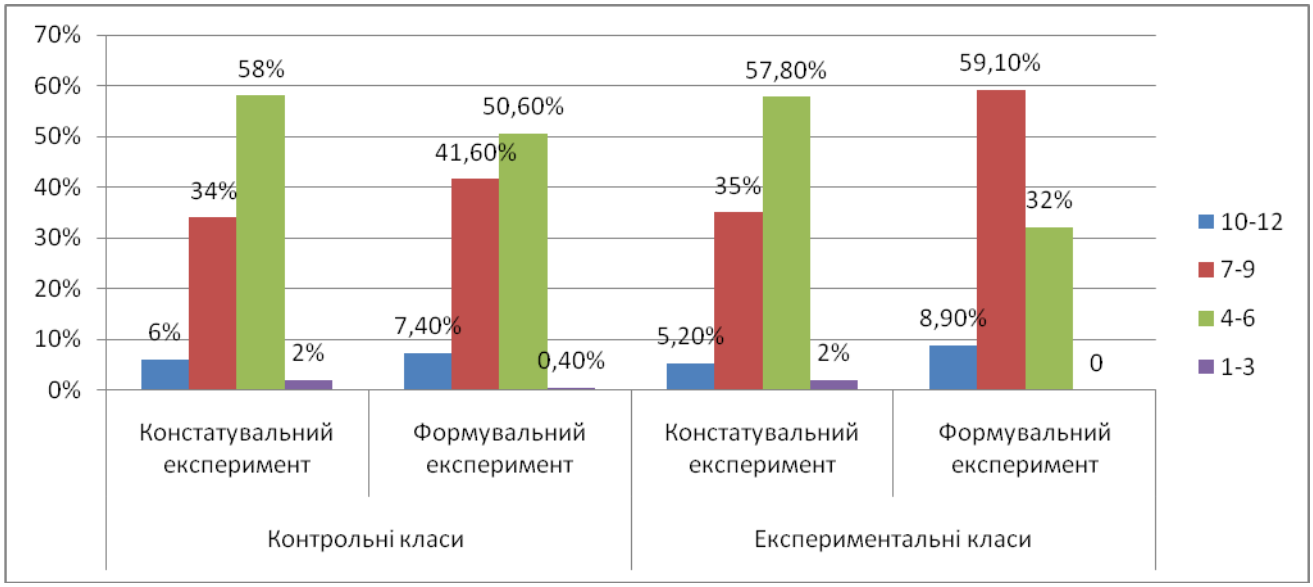


Рис. 3.2. Динаміка середньої успішності із всесвітньої історії

Враховувалася різниця відмінностей між арифметичними середніми оцінками (балами), отриманими учнями за виконання контрольних завдань в експериментальних і контрольних групах.

Результати контрольних робіт аналізувалися за змістом і оцінювалися за системою оцінки (балів), які могли бути оброблені статистичними методами. За отриманими результатами контрольних робіт обчислювалося середнє арифметичне

$$X = \frac{\sum f_i * x_i}{n}, \tag{3.1}$$

де x_i - кількість балів, f_i - позначає частоту однакових оцінок (кількість учнів, які одержали однакову кількість балів), $\sum$ - сума і N - загальне число учнів ($N = \sum f_i$).

Стандартне відхилення, яке показує ступінь "розкиду» балів від їх середнього арифметичного, обчислювалося по формулі:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{k}(x_i - \bar{x})^2 q_i}{\sum_{i=1}^{k} q_i}}, \tag{3.2}$$

де x_i - бал (оцінка), $\bar{x}$ - середнє арифметичне, к - число варіацій, q_i - частота прояву.

Проаналізувавши динаміку середньої успішності з історії України та всесвітньої історії експериментальних та контрольних класів до і після експерименту, ми узагальнили отримані результати у вигляді таблиці 3.5, де наведені наступні параметри: середні арифметичні дані за групами (х), середнє квадратичне відхилення (д), коефіцієнт варіації (V), коефіцієнт кореляціє (r) між рівнем підсумкових оцінок до й після реалізації дослідно-експериментальної програми.

Як видно з таблиці 3.5, в експериментальних класах спостерігається підвищення рівня оцінок після проведення експерименту, що є показником ефективності розробленої нами програми. Привертає до себе увагу той факт,

що в експериментальних класах спостерігається зниження коефіцієнту варіації (до експерименту - 27,4%, після - 25,0% з історії України; до експерименту - 29,0%; після - 22,6% із всесвітньої історії), тобто має місце менша варіативність оцінок щодо середнього бала.

Таблиця 3.5

Частотні характеристики підсумкових оцінок з історії учнів експериментальних та контрольних класів до й після формувального експерименту

Класи		**Сер. ариф. дані за групами (x)**	**Сер. квад. відхилення (д)**	**Коеф. варіації (V)**	**Коеф. корел. (r)**
Історія України					
ЕК	**До**	6,2	1,7	27,4	0,94
	Після	7,0	1,8	25	
КК	**До**	6,2	1,73	27,9	0,91
	Після	6,4	1,7	26,5	
Всесвітня історія					
ЕК	**До**	6,2	1,8	29,0	0,93
	Після	7,5	1,7	22,6	
КК	**До**	6,4	1,7	26,5	0,89
	Після	6,5	1,8	27,6	

У контрольній групі рівень успішності у вигляді підсумкових оцінок з історії до й після формувального експерименту залишився практично на тому ж рівні.

Нами було обчислено коефіцієнт кореляції частотних характеристик усіх груп старшокласників між розподілом оцінок до й після проведення формувального експерименту. Як видно з таблиці 3.5 він виявився досить високим - на 5% рівні вірогідності.

Отже середній підсумковий бал з історії України та всесвітньої історії підвищився, особливо в експериментальній групі, що є наслідком позитивного впливу розробленої нами програми формування пізнавальної активності старшокласників.

Після закінчення формувального експерименту за допомогою усного опитування, інтерв'ювання учнів контрольних та експериментальних класів, бесід з ними ми з'ясували динаміку їх ставлення до уроків історії. Порівняльний аналіз отриманих даних узагальнено у таблиці 3.6 та рис. 3.3.

Таблиця 3.6.

Ставлення учнів до уроків історії на етапах констатувального і формувального експериментів (у%)

Позитивне ставлення учнів до уроків історії					
Контрольні класи (231 учень)			Експериментальні класи (323 учень)		
Констатувальний ксперимент	Формувальний експеримент	Різниця	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	Різниця
26%	28%	2%	25%	67%	42%
61 уч.	65 уч.	4 уч.	81 уч.	217 уч.	136 уч.

Так, на позитивне ставлення до уроків історії вказали 217 учнів (67%) експериментальних класів та 65 учнів (28%) контрольних класів. Це дало нам змогу співставити отримані дані з результатами опитування, які ми зафіксували на констатувальному етапі нашого дослідження.

Таблична форма динаміки ставлення старшокласників до уроків історії представлена у вигляді графіку, який наочно ілюструють позитивні зміни у ставленні до історії в експериментальних класах після проведення формувального експерименту (див. рис. 3.3).

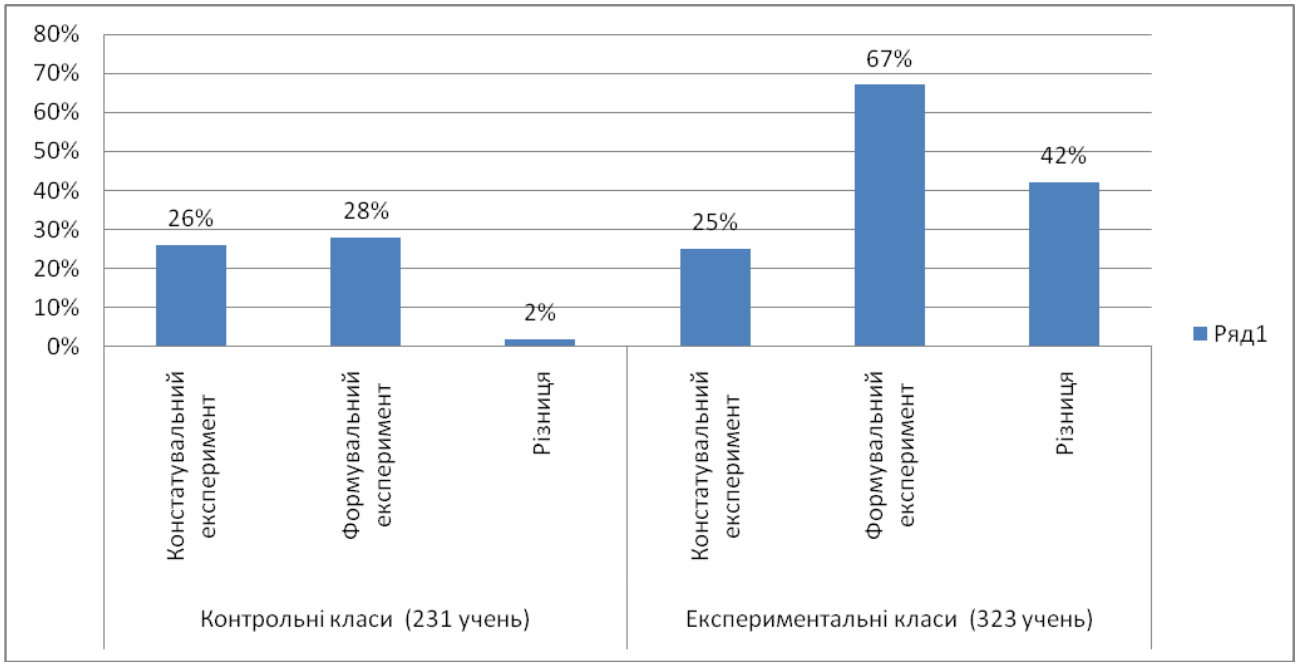


Рис. 3.3. Динаміка ставлення учнів до уроків історії

Як бачимо, на етапі констатувального експерименту на позитивне ставлення до уроків історії вказали 26% учнів контрольних класів та 25% експериментальних. Після закінчення формувального експерименту цей

показник суттєво змінився в експериментальних класах до 67% порівняно з показником у контрольних класах - 28%. Це дає підстави зробити висновок, що у результаті проведення формувального експерименту в учнів експериментальних класів значно підвищився пізнавальний інтерес до уроків історії, а в контрольних класах ставлення до предмету залишилося практично на тому ж рівні.

Після закінчення формувального експерименту, у змісті якого велика увага приділялася створенню умов для розвитку позитивної мотивації учіння, стійкого інтересу до історії, проводився зріз стійкості інтересу старшокласників до історії за допомогою шкалування. Отримані результати представлені в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Прояв інтересу старшокласників до історії

Показники	**Бали**	**Експериментальні класи**		**Контрольні класи**	
		До	**Після**	**До**	**Після**
Фактологічний	2	44%	24%	44%	43%
		142 уч.	77 уч.	102 уч.	99 уч.
Причинно-наслідковий	3	28%	32%	24%	24%
		90 уч.	103 уч.	55 уч.	56 уч.
Морально-проблематичний	4	19%	28%	21%	22%
		62 уч.	91 уч.	49 уч.	50 уч.
Теоретичний	5	9%	16%	11%	11%
		29 уч.	52 уч.	25 уч.	26 уч.

З таблиці 3.7 видно, що у старшокласників експериментальних класів на 9% зріс морально-проблематичний показник пізнавального інтересу. Учням було цікаво самостійно виокремлення проблеми, порівнювати, узагальнювати відомі факти, доводити чи спростовувати твердження. На 20% менше учнів контрольних класів після проведення формувального експерименту віддавали перевагу лише наявності фактів. На 7% більше учнів експериментальних класів у порівнянні із констатувальним експериментом проявляли самостійність, критичність мислення, оволодіння системою наукових понять, висновків, зв’язків і закономірностей суспільного розвитку.

Таблична форма динаміки інтересу старшокласників до історії представлена у вигляді графіку, який наочно ілюструють позитивні зміни в експериментальних класах після проведення формувального експерименту (див. рис. 3.4).

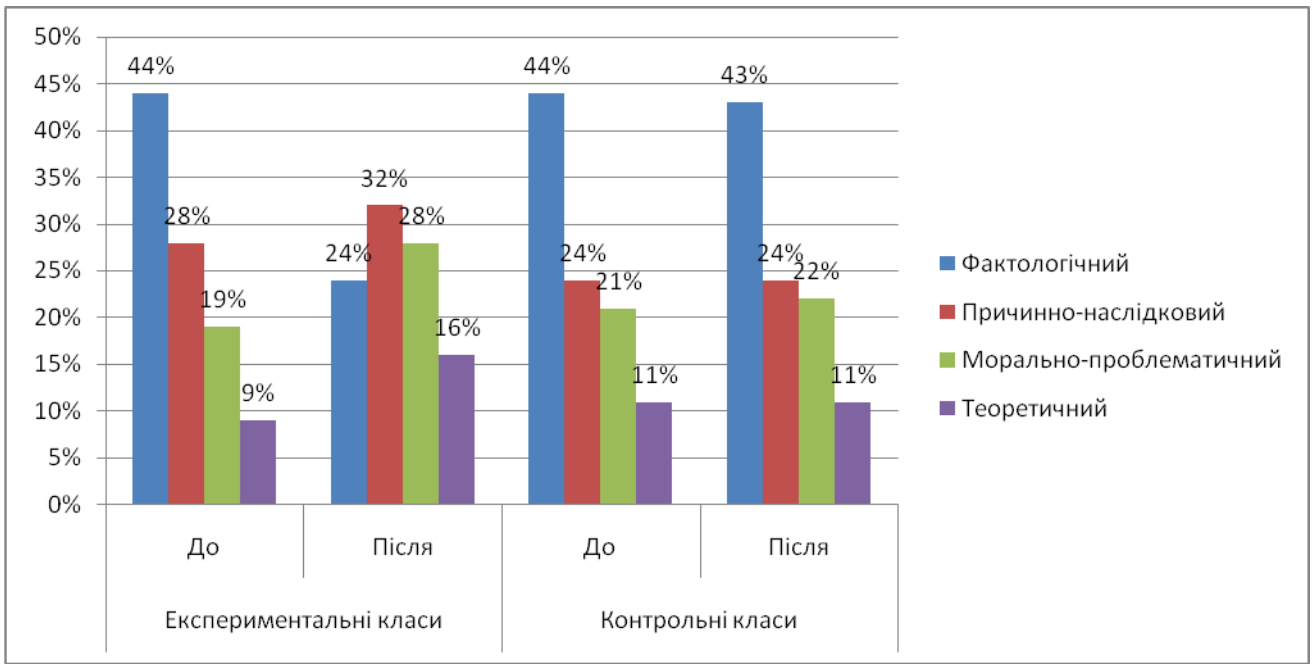


Рис. 3.4. Динаміка інтересу старшокласників до історії

Наші спостереження за старшокласниками, їхнім становленням до предмету й успіхами в навчальній роботі говорять про те, що при використанні імітаційно-дидактичних ігор змінюється не тільки ставлення до учіння, до набуття необхідних знань і умінь, але і з'являється стійкий інтерес старшокласників до роботи з удосконалювання особистісних якостей. Зібрані факти підтверджують, що учні стають більш розкріпаченими, активними, вони здатні вести діалог, пропонувати різні шляхи вирішення навчального завдання, вступати в дискусію, відстоюючи свій погляд, власне бачення навчальної проблеми і її вирішення, а також прислуховуватися до позицій та поглядів однокласників.

Було встановлено, що позитивна мотивація перебуває в прямій залежності від того, як учень не тільки засвоїв програмний матеріал, але і наскільки він здатний використовувати все освоєне для перетворення ситуації, досягнення поставлених цілей.

Наш досвід показав, що розмаїття імітаційно-дидактичних ігор зміцнюють позитивне ставлення до вивчення історії, розвивають стійкий інтерес і бажання активно займатися творчою діяльністю.

Ми виходили з того, що позитивна мотивація старшокласників можлива в тому випадку, якщо використовувати в процесі навчання в старшій школі імітаційно-дидактичні ігри. Зібрані факти показали, що зниження рівня мотиваційного компоненту пізнавальної активності перебуває в безпосередній залежності від виду навчання. У ході дослідно-експериментальної роботи створювалися умови, в яких викладач створював ситуації успіху, проблемні та ігрові ситуації. Наші досліди показали, що активна участь у навчальній діяльності, діалозі, дидактичній грі стимулює пізнавальну активність старшокласників, яким уже не вдається просто відсижуватись на уроках. Було встановлено, що позитивна мотивація перебуває в прямій залежності від того, як учень не тільки засвоїв програмний матеріал з різних предметів, але і наскільки він здатний використовувати все засвоєне для перетворення ситуації, рішення загальних проблем, досягнення особистісних цілей.

Для з'ясування питання про вплив сформованих умінь та навичок, отриманих під час використання імітаційно-дидактичних ігор, на успішність навчально-пізнавальної діяльності учнів старших класів нами було зроблено статистичний дисперсійний аналіз.

Дисперсійний аналіз застосовується для дослідження впливу однієї або декількох якісних змінних (факторів) на одну залежну кількісну змінну. Такими факторами є рівні пізнавальної активності учнів: репродуктивний, частково-пошуковий, рефлексивно-регулюючий, творчий. Результативною ознакою судження впливу імітаційно-дидактичної гри виступають бальні оцінки (за 12-бальною шкалою) за виконання учасниками експерименту контрольних завдань з історії України та всесвітньої історії.

Для з'ясування питання про ступінь значущих або несуттєвих розходжень між сукупностями та їхніми параметрами застосовуються статистичні гіпотези H_0 (нульова) і H_1 (альтернативна). Нульова гіпотеза стверджує відсутність розходжень між досліджуваними ознаками, тобто вона являє собою те, що ми хочемо спростувати, тому що перед нами стоїть завдання довести значущість розходжень. У цьому нам допоможе альтернативна гіпотеза, протилежна за

своєю сутністю нульовій. Це гіпотеза про значущість розходжень між досліджуваними ознаками. Встановлення розходжень здійснюється за допомогою критеріїв статистичної оцінки розбіжностей, тому для перевірки висунутих гіпотез (H_0 і H_1) ми будемо використовувати критерій Фішера F: якщо Fэмп ≥ Fst, то нульова гіпотеза H_0 відкидається й приймається альтернативна гіпотеза H_1.

Сутність гіпотез: при нульовій гіпотезі (H_0) імітаційно-дидактична гра при виконанні завдань навчально-пізнавальної діяльності не має ніякого значення на формування пізнавальної активності; при альтернативній гіпотезі (H_1) імітаційно-дидактична гра впливає на формування пізнавальної активності.

У контексті нашого дослідження ми ставимо завдання довести альтернативну гіпотезу H_1.

Критерій Фішера обчислюється за формулою:

$$F_{эмп} = \frac{\sigma_x^2}{\sigma_y^2}, \tag{3.3}$$

де σ_x^2, $\sigma^2 y$ - дисперсії першої та другої виборки відповідно.

Відповідно до умови критерію, величина чисельника повинна бути більше або дорівнює величині знаменника, то значення Fемп завжди буде більше або дорівнює одиниці.

$F_{емп}$=1,2 - для історії України

$F_{емп}$=1,16 - для всесвітньої історії.

За таблицею значень критерію Фішера $F_{крит}$=3,44 (більше 1,2 та 1,16), отже в термінах статистичних гіпотез можна стверджувати, що H_0 може бути відкинута на рівні 5%, і приймається в нашому випадку гіпотеза H_1. Ми також можемо стверджувати, що по ступеню наявності такого показника, як імітаційно-дидактичні ігри, існує різниця між вибірками експериментальних і контрольних класів.

Для діагностики рівня виразності змістово-операційного компонента пізнавальної активності використовувалися завдання, мета яких полягала у виявленні історичних знань учнів; умінь співвідносити об'єкти минулого; умінь розкривати своєрідність подій та явищ, давати їм власну оцінку; умінь творчо підходити до виконання завдань. Отримані дані зведені в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

Результати діагностичного зрізу виявлення рівня сформованості змістово-операційного компоненту

Рівні		**Контрольні класи**				**Експериментальні класи**			
		Завдання				**Завдання**			
		1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Творчий	%	14	6	17	6	22	12	24	8
	чол	32	14	39	14	71	39	77	26
Рефлексивний	%	29	30	40	25	26	34	37	28
	чол	67	70	93	58	84	110	120	90
Частково-пошуковий	%	37	48	34	46	37	46	30	47
	чол	85	111	78	105	119	149	97	152
Репродуктивний	%	20	16	9	23	15	8	9	17
	чол	47	36	21	54	49	25	29	55

З таблиці 3.8 видно, що на початок експерименту в контрольних і експериментальних класах результати виконання запропонованих завдань учнями майже не відрізняються. Як у контрольних, так і в експериментальних класах переважає репродуктивний та частково-пошуковий рівень спеціальних історичних умінь старшокласників.

За підсумками формувального експерименту творчий рівень виконання завдань збільшився в експериментальних класах в 1,5 рази і різко зменшилися результати, які відбивають репродуктивний рівень виконання завдань. У контрольних класах, як це видно з таблиці 3.8, зміни відбулися незначні.

Результати контрольних робіт з визначення вираженості змістово-операційного компоненту пізнавальної активності старшокласників були зведені в таблицю 3.9

Таблиця 3.9.

Результати діагностичного зрізу виявлення рівня змістово-операційного компоненту (у%)

Рівні	До початку експерименту		За підсумками експерименту	
	Контрольні класи	Експериментальні класи	Контрольні класи	Експериментальні класи
Творчий	10,5	11,5	10,7	16,5
Рефлексивний	31	29,5	31	31,25
Частково-пошуковий	38	37	41,25	40
Репродуктивний	20,5	22	17	12,25

З таблиці 3.9 видно, що різниця у творчому рівні вираженості змістово-операційного компоненту пізнавальної активності складає в контрольних і експериментальних класах 5,8%, а в репродуктивному рівні – 4,75%, у порівнянні на початку експерименту відповідно 1% творчий і 1,5% репродуктивний. Рефлексивний і частково-пошуковий рівні в основному виражені в однаковій мірі.

Таблична форма динаміки прояву змістово-операційного компоненту пізнавальної активності представлена у вигляді графіку, який наочно ілюструють позитивні зміни в експериментальних класах після проведення формувального експерименту (див. рис. 3.5).



Рис. 3.5. Динаміка прояву змістово-операційного компоненту

Значний зріст творчого рівня змістово-операційного компоненту в експериментальних класах визначений створенням сукупності дидактичних умов, серед яких найбільш результативними варто вважати використання імітаційно-ігрової технології. Зібрані факти говорять про те, що рівень пізнавальної активності, у структурі змісту якої неабияку роль виконує змістово-операційний компонент, багато в чому визначається тим, наскільки старшокласники залучені до творчої ігрової діяльності, мають можливість свободи вибору навчальних завдань і способів їхнього виконання.

Після завершення формувального експерименту проводилася діагностика змін в емоційно-вольовому компоненті як важливої складової структури змісту пізнавальної активності учнів старших класів.

Діагностика емоційно-вольового компоненту проводилася для визначення модальної структури емоційності учнів: для кожного із чотирьох основних рівнів прояву емоцій підсумувалися набрані бали, що характеризують рівень переживання даної емоції, властивій суб'єкту в різних умовах. Відповідно до кількості балів показники розміщувалися в ранговій послідовності від домінуючого до мінімально вираженого.

Виходячи з чотирикомпонентної структури вираженості емоційності, кожний компонент у відповідності зі своїм ранговим місцем в індивідуальній структурі був оцінений по 4-бальній шкалі.

Результати, отримані в умовах використання імітаційно-дидактичних ігор, зіставлялися з даними по рівням прояву чотирьох груп емоцій контрольних класів. Домінуючий рівень прояву емоцій в умовах використання імітаційно-дидактичних ігор виявляється, таким чином, у рамках цих груп змінною величиною, вона варіює від випробуваного до випробуваного. Отже, математичне очікування для кожної емоції в рамках всієї вибірки в контрольних та експериментальних класах описується середнім арифметичним, що включає значення всіх чотирьох компонентів структури емоційності:

$E = (4+3+2+1)/4 = 2,5.$

Далі необхідно було зрівняти ці очікувані результати з реальними

значеннями прояву емоцій у вибірці. Метод обчислення реальних середніх значень емоцій у вибірці для контрольних класів показаний на прикладі сильно позитивного емоційного стану. Для інших трьох емоцій обчислення провадяться аналогічним способом.

$$Рсп = (4*n1+3*n2+2*n3+1*n4) / n, \quad (3.4)$$

де 1, 2, 3 -- питома вага емоції в балах відповідно до її рангового місця в структурі; n -- число випробуваних з домінуванням тієї емоції, стосовно якої провадиться оцінка; n2; n3, n4 -- число випробуваних у розглянутій групі, у яких цей показник займає 2-у, 3-ю й 4-у позицію відповідно.

У формулу розрахунку реальних середніх значень рівнів емоційних станів учнів включаються всі чотири компоненти структури емоційності у зв'язку з тим, що домінуючий рівень в розглянутій групі є змінною величиною. Близькість реального середнього значення рівня прояву емоції до передбачуваного середнього значення Е свідчить про те, що прояв даної емоції не залежить від використання імітаційно-дидактичних ігор й, навпроти, відхилення від Е вказує на позитивний зв'язок між рівнем прояву емоцій та використанням імітаційно-дидактичних ігор. Отримані дані були зведені в таблицю 3.10.

Таблиця 3.10

Прояв емоцій старшокласників залежно від домінування рівнів (у балах)

Рівень емоційного стану	Середнє значення	Контрольні класи				Експериментальні класи			
		Р				Р			
	Е	СП	СлП	Нейт	Негат	СП	СлП	Нейт	Негат
Сильно позитивний (СП)	2,5	1,9	1,7	2,5	2,6	5	3,9	4,2	1,5
Слабко позитивний (СлП)	2,5	2,0	2,5	2,6	3,0	3,5	4,9	3,9	2,7
Нейтральний (Нейт)	2,5	2,3	2,4	2,6	2,8	1,8	2,7	3,8	2,1
Негативний (Негат)	2,5	2,1	2,1	2,4	2,7	1,1	0,2	1,3	0,3

Таблична форма динаміки прояву емоцій старшокласників на уроках історії представлена у вигляді графіку, який наочно ілюструють позитивні зміни в експериментальних класах після проведення формувального експерименту (див. рис. 3.6).

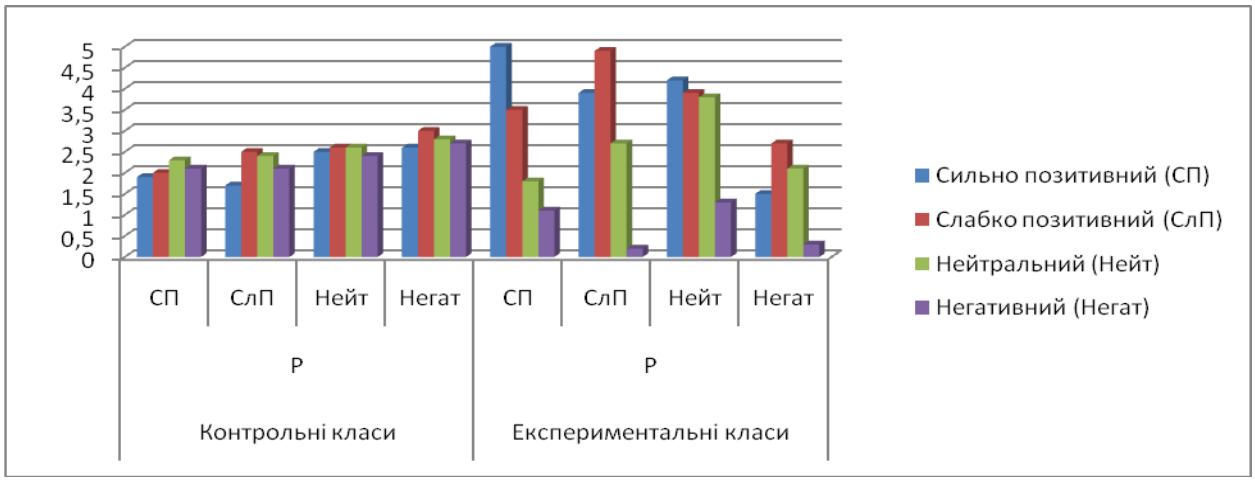


Рис. 3.6. Динаміка прояву емоцій старшокласників

Отримані дані свідчать, що використання імітаційно-дидактичних ігор на уроках історії в старших класах впливають на рівень прояву емоцій школярів, а отже і на рівень пізнавальної активності.

Після завершення формувального експерименту проводилася діагностика змін у рефлексивно-регулюючому компоненті як важливого складового структури змісту пізнавальної активності старшокласників.

Діагностика проводилася тими ж методами, що й у ході констатувального експерименту. За основу бралися завдання №1 – проблемність - бачення свого «Я»; №2 – протиречивість суджень; №3 – конструктивність шляхів вирішення життєвих проблем; №4 – самостійність, активність; № 5 и №6 - входження в «Я», властивість самоузагальненя.

Отримані дані були зведені в таблицю 3.11.

З таблиці 3.11 видно, що результати виконання рефлексивно-регулюючих завдань у контрольних і експериментальних класах за підсумками дослідно-експериментальної роботи дозволяють говорити про те, що традиційна організація занять у загальноосвітній школі не стимулює значних змін у динаміці рівня рефлексивно-регулюючого компоненту пізнавальної активності.

Таблиця 3.11.

Результати виконання рефлексивно-регулюючих завдань учнями після закінчення формуючого експерименту (у%)

№ Завдання. Рівні	Констатувальний експеримент								Формуючий експеримент								Різниця			
	високий		середній		низький		нероз-винений		високий		середній		низький		нероз-винений		В	С	Н	Н
	Контр. кл.	Експ. кл.	Контр. кл.	Експ. кл.	Контр. кл.	Експ. кл.	Контр. кл.	Експ. кл.	Контр. кл.	Експ. кл.	Контр. кл.	Експ. кл.	Контр. кл.	Експ. кл.	Контр. кл.	Експ. кл.				
1	18	20	62	60	19	19	1	1	19	36	63	52	17	12	1	-	17	11	5	1
2	16	18	66	68	17	13	1	1	22	31	64	63	13	6	1	-	9	1	7	1
3	11	10	69	71	19	18	1	1	15	24	75	65	9	11	1	-	9	10	2	1
4	17	15	72	69	10	15	1	1	19	26	74	66	6	8	1	-	7	8	2	1
5	11	9	65	65	23	25	1	1	13	19	62	60	24	21	1	-	6	2	3	1
6	6	4	42	48	51	47	1	1	8	16	38	47	53	37	1	-	8	9	16	1

В контрольних класах відбулися незначні позитивні зміни щодо зростання рівня рефлексивно-регулюючого компоненту. Інша картина в експериментальних класах. Так, за результатами виконання завдання №1 – проблемність - бачення свого «Я» склав 16% (36% – проти 20% на початок експерименту; а в порівнянні з контрольними групами різниця склала 17% (експериментальні групи – 36%; контрольні групи – 19%); завдання №2 (протиречивість суджень) – різниця склала – 13% (31% – проти – 18% на початок експерименту), але в порівнянні з контрольними класами різниця склала по високому рівні вираженості – 9%; за завданням – №3 – конструктивність шляхів вирішення життєвих проблем високого рівня виявили – 24% старшокласників, які виконували контрольні завдання, проти 10% на початок експерименту, різниця склала – 14%; у порівнянні з контрольною групою різниця склала 9% (відповідно 24% проти 15%); за завданням №4 зміни в самостійності, активності учнів відбулися на високому рівні на 11% у позитивний бік (26% проти 15% на початок експерименту); позитивна динаміка виявилася й у порівнянні результатів з контрольною групою, різниця склала 7% (26% експериментальної групи проти 19% контрольної групи); за завданням № 5 (входження в «Я», властивість самоузагальненя) різниця склала 10% (19%

проти 9% на початок експерименту), і в порівнянні з контрольними класами 6%; за завданням №6 - різниця склала 12% (16% проти 4% на початок експерименту) та різниця з контрольними класами – 8%.

Результати виконання завдань у контрольних і експериментальних класах були зведені в таблицю 3.12.

З таблиці 3.12 видно, що за результатами формувального експерименту прослідковується позитивна динаміка щодо високого рівня виявлення рефлексивно-регулюючого компоненту пізнавальної активності учнів експериментальних класів у порівнянні з контрольними класами. Розрив у високому рівні між експериментальними й контрольними класами склав 13%; у середньому рівні – 4%; у низькому рівні – 8%, крім того не виявився нерозвинений рівень даного компоненту в учнів експериментальних класів.

Таблиця 3.12.

Результати діагностичного зрізу прояву рефлексивно-регулюючого компоненту (у%)

Рівні	**Контрольні класи**		**Експериментальні класи**	
	На початок експерименту	**Після закінчення експерименту**	**На початок експерименту**	**Після закінчення експерименту**
Високий	13	16	12	25
Середній	63	63	63	59
Низький	23	20	24	16
Нерозвинений	1	1	1	-

Таблична форма динаміки прояву рефлексивно-регулюючого компоненту пізнавальної активності на уроках історії представлена у вигляді графіка, який наочно ілюструють позитивні зміни в експериментальних класах після проведення формувального експерименту (див. рис. 3.7).

Щоб прослідкувати динаміку процесу, ми використовували наступні показники динамічних рядів:

1. Середній показник (Ср), що відображає кількісну оцінку зростання рівня сформованості пізнавальної активності, який був обчислений за наступною формулою:

$$Ср = \frac{a+2b+3c}{100}, \quad (3.6)$$

де a, b, c процентно виражена кількість учні, що перебувають на репродуктивному, частково-пошуковому, рефлексивному, творчому рівнях розвитку пізнавальної активності.

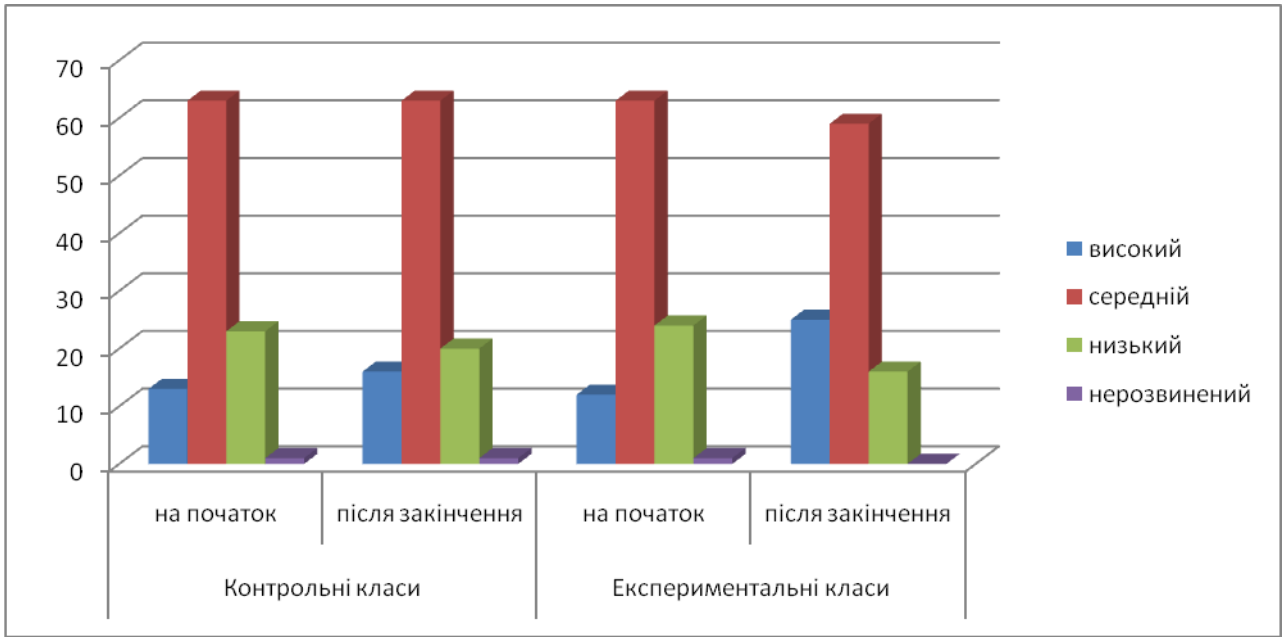


Рис. 3.7. Динаміка прояву рефлексивно-регулюючого компоненту

2. Абсолютний приріст показника (G), який відображає різницю початкового і кінцевого значення досліджуваного показника:

$$G = П(кін.) - П(поч.), \quad (3.7)$$

де П(поч.) – початкове значення показника, П(кін.) – кінчеве значення показника.

3. Показник темпу зростання (Т), який відображає ефективність запропонованої методики формування пізнавальної активності старшокласників на уроках історії. Показник темпу зростання обчислювався за наступною формулою:

$$Т = Ср(е)/ Ср(к), \quad (3.8)$$

де Ср(е) – значення середнього показника експериментальних класів, Ср(к) – значення середнього показника контрольних класів.

Простежуючи динаміку формування пізнавальної активності старшокласників за компонентами, наводимо дані, які були отримані після завершення формувального експерименту, у таблиці 3.13 (див. табл. 3.13).

Використання статистичного критерію «хі-квадрат» дозволяє нам відповісти на питання: чи є відмінність у рівні сформованості пізнавальної активності старшокласників експериментальних й контрольних класів, і які причини цієї відмінності.

Таблиця 3.13

Стан сформованості пізнавальної активності старшокласників у ході формувального етапу педагогічного експерименту

Класи	Рівні пізнавальної активності								Ср	Т
	Творчий		Рефлексив.		Част.-пош.		Репродук.			
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%		
	9 клас									
Ек	13	12,1	25	23,3	45	42,0	24	22,4	2,244	1,08
К	5	6,4	16	20,5	37	47,4	20	25,6	2,075	
	10 клас									
Ек	16	15,2	28	26,7	39	37,1	22	21	2,361	1,09
К	6	7,6	15	18,9	43	54,4	15	19	2,149	
	11 клас									
Ек	18	17,1	28	25,2	47	42,3	18	16,2	2,448	1,2
К	6	8,1	9	12,1	41	55,4	18	24,3	2,038	

Формування пізнавальної активності в учнів старших класів могло відбутися або внаслідок випадкових чинників, або під впливом цілеспрямованої педагогічної дії. Якщо відмінність у рівнях сформованості пізнавальної активності старшокласників експериментальної й контрольної груп істотна, тобто Т(спос.)> Т(крит), при 5% рівні значущості, то згідно критерію «хі-квадрат» пізнавальна активність не може бути пояснена випадковими причинами, а є наслідком спеціально організованої діяльності. А це означає, що запропоновані нами зміст, методи і прийоми формування пізнавальної

активності в рамках виділених нами дидактичних умов є ефективними.

Критерій «хі-квадрат» був обчислений за формулою:

$$x^2 = \Sigma \frac{(f'_e - f'_k)^2}{f'_k}, \quad (3.9)$$

Результати обчислення критеорію «хі-квадрат» відображені в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Таблиця розрахунків рівнів сформованості пізнавальної активності згідно критерію «хі – квадрат»

Експериментальні класи (початок – кінець експерименту)						
Рівень активності	Кількість учнів		$(f_1 - f_2)$	$(f_1 - f_2)^2$	$(f_1 + f_2)$	$\frac{(f_1 - f_2)^2}{(f_1 + f_2)}$
	початок f_1	кінець f_2				
Репродуктивний	95	64	31	961	159	6,044
Частково-пошук.	156	131	25	625	287	2,177
Рефл.-регул.	52	81	-29	841	133	6,323
Творчий	20	47	-27	729	67	10,88
Кількість учнів	323	323	Т (спостережувана)			25,424
			Т (критична)			5,999
Контрольні класи (початок – кінець експеременту)						
Рівень активності	Кількість учнів		$(f_1 - f_2)$	$(f_1 - f_2)^2$	$(f_1 + f_2)$	$\frac{(f_1 - f_2)^2}{(f_1 + f_2)}$
	початок f_1	кінець f_2				
Репродуктивний	69	53	16	256	122	2,098
Частково-пошук.	112	121	-9	81	233	0,347
Рефл.-регул.	35	40	-5	25	75	0,333
Творчий	15	17	-2	4	32	0,125
Кількість учнів	231	231	Т (спостережувана)			2,903
			Т (критична)			5,999
Експериментальні та контрольні класи (кінець експерименту)						
Рівень активності	Кількість учнів		$(f_1 - f_2)$	$(f_1 - f_2)^2$	$(f_1 + f_2)$	$\frac{(f_1 - f_2)^2}{(f_1 + f_2)}$
	Ек f_1	К f_2				
Репродуктивний	64	53	11	121	117	1,034
Частково-пошук.	131	121	10	100	252	0,396
Рефл.-регул.	81	40	41	1681	121	13,892
Творчий	47	17	30	900	64	14,062
Кількість учнів	323	231	Т (спостережувана)			29,384
			Т (критична)			5,999

З таблиці видно, що Т(спос.) > Т(крит) в експериментальних класах як відносно до результатів початку й кінця експерименту, так і відносно до результатів у контрольних класах, отриманих на кінець експерименту. Нульова

гіпотеза відхиляється на п’ятипроцентному рівні значущості і приймається альтернативна, на підставі чого ми маємо право вважати, що рівень сформованості пізнавальної активності учнів експериментальних класів значно вищий, ніж в учнів контрольних. При цьому підвищення рівня сформованості пізнавальної активності в учнів експериментальної групи відбулося в результаті реалізації розробленої нами програми формування пізнавальної активності в рамках виділених дидактичних умов.

Узагальнені результати щодо динаміки формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри наводимо у таблиці 3.15 та наочно на рисунках К.1 та К.2 (див. Додаток К)

Таблиця 3.15

Динаміка формування пізнавальної активності старшокласників

Класи	**Абсолютний приріст за рівнями (у%)**				Абс. приріст за Ср	Абс. приріст за Т
	Творчий	Рефлексивний	Частково-пошуковий	Репродуктивний		
	Абсолютний приріст на початку експерименту					
Ек	+3,1	+3,4	-4,9	-3,4	+0,117	+0,01
К	+1,2	-1,6	+7	-6,6	+0,074	
	Абсолютний приріст наприкінці експерименту					
Ек	+1,9	-1,5	+5,2	-4,8	+0,087	+0,11
К	+0,5	-6,8	+1	+5,3	-0,111	

Перевірка гіпотези в нашому експериментальному дослідженні ми здійснювалася за допомогою статистичного критерію «хі-квадрат». Вибір даного критерію пояснюється тим, що він дозволяє нам не розглядати аналізований статистичний розподіл як функцію і не припускає попереднього обчислення параметрів розподілу. Тому його застосування до порядкових показників, якими є виділені нами рівні сформованості пізнавальної активності, дозволяє з достатньою мірою достовірності судити про результати експериментального дослідження.

Результати дослідно-експериментальної роботи довели, що активне застосування імітаційно-дидактичних ігор, елементів умовно-графічної наочності зміцнюють позитивне ставлення до процесу формування пізнавальної активності, розвивають стійкий інтерес і бажання активно займатися творчою

діяльністю.

Формувальний експеримент показав, що поставлені завдання можуть бути успішно виконані, якщо процес формування пізнавальної активності старшокласників буде керованим, цілісним і проводитися в системі за дотримання сукупності дидактичних умов, які можуть забезпечити позитивну динаміку розвитку цього складного особистісного утворення.

Таким чином, дослідно-експериментальна програма підтвердила значущість відібраної сукупності дидактичних умов щодо формування пізнавальної активності учнів старших класів. Зібрані під час дослідження дані дозволяють стверджувати, що мета і завдання, проектовані в дослідженні, досягнуті.

Висновки до третього розділу

Експериментальне дослідження проводилося на базі середніх загальноосвітніх шкіл I – III ступенів № 4, № 75, № 69 та № 103 м.Кривого Рогу Дніпропетровської області. В експерименті брали участь учні старших класів (9-11 кл.) в кількості 323 учня експериментальних класів та 231 учень контрольних класів. Виявлявся вихідний рівень сформованості пізнавальної активності старшокласників та суперечності між потенціалом пізнавальної активності й необхідністю її формування.

Отримані в ході дослідження результати та їх аналіз дозволив дійти висновку про те, що існує значна перевага репродуктивного та частково-пошукового рівнів сформованості пізнавальної активності в учнів старшої школи, що спричиняється низкою обставин:

У ході формувального експерименту була перевірена результативність сукупності дидактичних умов, які забезпечують дієвість навчального процесу, використання імітаційно-дидактичної гри у формуванні пізнавальної активності учнів старших класів. Динаміка цього складного особистісного утворення від репродуктивного до творчого рівня виявлення можлива в тому випадку, якщо:

– розвивати й стимулювати мотиви учнів та пізнавальний інтерес,

використовуючи імітаційно-дидактичну гру;

– розглядати програмні історичні знання та уміння як засіб особистісного становлення;

– залучати старшокласників до активної перетворюючої діяльності, забезпечуючи можливість діяти в навчальних ситуаціях активно, самостійно й нестандартно;

– використовувати дидактичну технологію, побудовану на принципах системності, комплексності, інтегративності, продуктивності, активності, перспективи росту;

– створювати позитивну емоційну атмосферу та ситуації успіху для кожного учня в ході оволодіння навчальною інформацією;

– систематично діагностувати рівень пізнавальної активності учнів старших класів.

Дослідно-експериментальна робота показала, що розроблена й реалізована програма стимулювала динаміку зростання пізнавальної активності учнів з репродуктивного до творчого її рівня виявлення. Цілеспрямованість і систематичність впровадження при дотриманні виявленої й експериментально перевіреної сукупності дидактичних умов її організації забезпечила керованість і результативність процесу формування пізнавальної активності старшокласників. Творчий рівень пізнавальної активності визначається позитивною мотивацією, стійким інтересом і спрямованістю на навчальну діяльність, виявленням емоційності зусиль, самостійності, ініціативи, фантазії, здатністю до нестандартного виконання навчальних завдань, наявністю адекватної самопрезентації, самооцінки власних здібностей і дій.

Проведене дослідження виявило стійку залежність між настановами учнів, позитивним ставленням до предмету, характером навчальної діяльності й рівнем їхньої пізнавальної активності. Було встановлено, що орієнтація уроків на особистість старшокласника, залучення кожного до активної перетворюючої діяльності засобами імітації, гри, драматизації, моделювання історичних подій та явищ забезпечує рефлексивно-регулюючий і творчий рівень пізнавальної активності учнів старших класів.

ВИСНОВКИ

Проведене дисертаційне дослідження дозволяє зробити наступні висновки.

1. Перехід на шлях гуманізації всіх сфер суспільства ускладнюють задачі загальноосвітньої школи у формуванні особистості учня, підвищує вимоги до навчального процесу, його виховним, освітнім та розвиваючим функціям. Сьогодні при вирішенні проблеми підвищення якості знань та умінь учнів особливого значення набуває питання формування творчого рівня пізнавальної активності.

У дослідженні проаналізовано основні теоретичні підходи щодо стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці. Встановлено, що пізнавальна активність виступає як: особистісне утворення; перетворююче відношення суб'єкта до оточуючих явищ і предметів; інтенсивна аналітико-синтетична мисленева діяльність; якість діяльності; психічний стан та властивість особистості.

У дисертації наведено теоретичне обґрунтування та нове вирішення наукової проблеми формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри за сприянням необхідних дидактичних умов та імітаційно-ігрової технології.

Під «активністю» розуміється внутрішня якість кожної особистості, що проявляється зовнішньо у вигляді конкретних ідей, думок, діях, продуктах діяльності. «Пізнавальна активність» розглядається як складне особистісне якісне утворення, що характеризується певним відношенням особистості до пізнання, має самостійність, творчість, готовність, спирається на них в процесі навчання і реалізується в певних думках, діях, вчинках учня.

Носієм творчого рівня пізнавальної активності є яскрава особистість, що забезпечує дидактичну взаємодію, прагнення й готовність з внутрішнього переконання здійснювати ініціативні, нестандартні, самостійні дії у вирішенні навчальних завдань, які виражаються в умінні відходити від шаблонів,

асоціативному мисленні, емоційному сприйнятті, стійкої потреби в творчості.

Сутність пізнавальної активності учня старших класів визначено як сукупність загальних можливостей особистості, що надаються їй засобами імітаційно-ігрової технології, ґрунтуючись на здібностях та вміннях особистості до їх використання в навчальній діяльності. Формування пізнавальної активності старшокласників в процесі навчання історії – це керований процес, що передбачає переорієнтацію традиційного навчання на імітаційно-ігрове, активізує самостійність, творчий пошук.

2. Складність змісту пізнавальної активності визначила її структуру. За своєю структурою пізнавальна активність поєднує такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний, емоційно-вольовий та рефлексивно-регулюючий. Достатня сформованість усіх структурних компонентів визначає рівень пізнавальної активності учнів.

З'ясовано показники пізнавальної активності, до числа яких віднесено: стійкий пізнавальний інтерес до предмету, ступінь засвоєння історичних знань, ступінь сформованості практичних умінь та навичок, особистісне ставлення до історичних явищ, емоційна сприятливість, здібність до рефлективності дій та креативності. У своєму розвитку пізнавальна активність проходить певні рівні - репродуктивний, частково-пошуковий, рефлексивно-регулюючий та творчий, що вирізняються за ступенем прояву її показників та способом їх взаємодії.

3. Структурна модель формування пізнавальної активності містить такі складові: мету, завдання, зміст та основні напрямки, структурні компоненти пізнавальної активності, дидактичні умови, що забезпечують успішність її формування в процесі навчання історії в старшій школі.

Здійснено програму реалізації моделі формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-ігрової діяльності, яка передбачає різноманітні форми та методи засвоєння матеріалу, свободу їх вибору з боку учнів, забезпечує позитивну емоційну атмосферу роботи, зворотній зв'язок та ситуацію успіху. Результати експериментального дослідження свідчать про ефективність програми формувального

експерименту, що забезпечувалася чітким визначенням мети, орієнтованої на позитивну динаміку формування пізнавальної активності старшокласників; організацією активної творчої роботи учнів; створенням освітнього середовища, яке враховує інтереси, потреби та здібності особистості при включенні її до навчально-виховного процесу з формування пізнавальної активності.

4. Важливу роль у дослідно-експериментальній роботі мали імітаційно-дидактичні ігри («Історичний Оскар», «Пізнай мене», «Калейдоскоп літер», «Цифрова фортеця», «Знайди мене», «Пазли», «Перекладачі», «Скульптори історії», «Рекламна пауза», «Все навпаки», «Зіпсовані тексти», «Театральний карнавал», «Нехай говорять», «Картинний аукціон», «Третій зайвий», «Версіада», «Я - Президент», «Паралельні прямі», «Молоді дослідники»), історичні комікси і колажі у процесі викладання історичних дисциплін у старших класах загальноосвітньої школи.

Експериментально доведено результативність дидактичних умов та розробленої моделі формування пізнавальної активності учнів засобами імітаційно-дидактичної гри в навчанні історії, що здійснювалася поетапно та базувалася на принципах системності, комплексності, інтегративності, продуктивності, активності і перспективи росту.

Під час дослідження виявлена стійка залежність рівнів пізнавальної активності від таких дидактичних умов: урахування стійкої позитивної мотивації старшокласників; наявність в процесі навчання позитивної емоційної атмосфери; реалізація імітаційно-ігрового підходу до навчання історії; використання на уроках історії прийомів роботи з умовно-графічною наочністю.

Аналіз результатів педагогічного експерименту дозволив виявити значне зростання рівня пізнавальної активності старшокласників експериментальних класів після завершення експериментальної програми порівняно з його початком; незначну зміну показників пізнавальної активності в контрольних класах; перевагу активних нетрадиційних форм експериментальної програми

для формування пізнавальної активності в порівнянні з традиційною організацією навчального процесу в загальноосвітній школі.

Виявлено закономірності формування пізнавальної активності: залежність темпу та ефективності формування пізнавальної активності старшокласників від інтересу учнів та діяльності, яку вони виконують; зростання рівня сформованості показників пізнавальної активності відповідно до рівня активності, ініціативності та креативності особистості; перевагу імітаційно-ігрового підходу до організації навчання історії в старших класах; залежність ефективності формування пізнавальної активності старшокласників від методів та засобів організації навчального процесу та позитивної установки на майбутній результат.

5. Розроблено та введено в навчальний процес методичні рекомендації щодо формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії. Їх використання засвідчило ефективність запропонованих імітаційно-ігрових засобів. Дискусії, моделювання ситуацій, тематичні бесіди, імітаційні ігри, тренінги, вікторини, створення історичних коміксів та колажів, захист творчих проектів забезпечили емоційність, самостійність, оригінальність, креативність спеціальних історичних умінь та дій, що уможливили перехід пізнавальної активності із репродуктивного на більш високий рівень.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв’язання проблеми та відображає лише основні аспекти, пов’язані з формуванням пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії.

Перспективи подальшого дослідження ми бачимо у вивченні можливостей самостійної та науково-дослідної роботи учнів старших класів, методики моніторингу та контролю у формуванні пізнавальної активності учнів загальноосвітньої школи. З дослідженням цих питань пов’язується подальше вдосконалення якості пізнавальної активності старшокласників в процесі навчання історії.

ДОДАТКИ

Додаток А

Список публікацій автора

1.Лоштун О.Б. Методика формування пізнавальної активності старшокласників засобами імітаційно-дидактичної гри в процесі навчання історії: [Матеріали та методичні рекомендації для вчителів історії] / О.Б.Лоштун. – Кривий Ріг, 2011. – 63 с.

2. Брижатенко О. Ігрова діяльність як фактор творчого розвитку старшокласників на уроках історії / О.Брижатенко. // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки №1. – Ніжин, 2005. – С. 81-84.

3. Брижатенко О. Застосування коміксів і колажів як умови формування пізнавальної активності учнів старших класів у процесі навчання історії / О.Брижатенко. // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи:збірник наукових праць. Випуск 10. – К.: Інститут реклами, 2007. – С.260-267.

4. Брижатенко О.Б. Визначення сформованості мотиваційного компоненту як складового елементу пізнавальної активності / О.Брижатенко. // Педагогіка вищої та середньої школи: [збірник наук. праць / гол. ред. проф. Буряк В.К.] – Кривий Ріг: КДПУ, 2007. –[Вип.17]. – С. 344-353.

5. Брижатенко О.Б. Педагогічні умови використання імітаційно-дидактичної гри у формуванні пізнавальної активності старшокласників / О.Брижатенко. // Педагогіка вищої та середньої школи: [збірник наукових праць / гол. ред. проф. Буряк В.К.] – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – [Вип. 22] – С. 64-73.

6. Лоштун О.Б. Організація імітаційно-ігрової діяльності на уроках історії в старших класах / О.Б.Лоштун. // Педагогіка вищої та середньої школи: [Збірник наук. праць / гол. ред. проф. Буряк В.К.] – Кривий Ріг: КДПУ, 2011. – [Вип. 32] . – С. 547-552.

7. Брижатенко О. Можливості імітаційно-дидактичної гри у формуванні пізнавальної активності старшокласників / О.Брижатенко. // Школа першого ступеня: теорія і практика: [збірник наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди]. – [Вип. 21]. –

Переяслав-Хмельницький, 2007. – С. 203-211.

8. Брижатенко О.Б. Ретроспективний аналіз пізнавальної активності як філософської проблеми / О.Брижатенко. // Педагогіка вищої та середньої школи: [збірник наукових праць / гол. ред. проф. Буряк В.К.] – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – [Вип.11.] – С. 376-382.

9. Брижатенко О.Б. Гра як форма кураторської роботи у ВУЗІ / О.Брижатенко. // Трудова та професійна підготовка молоді в сучасних закладах освіти: [Зб. наук. праць] – Кривий Ріг: КДПУ, 2007. – Вип.8. – С. 100-105.

10. Брижатенко О.Б. Дидактична гра як засіб формування пізнавальної активності на уроках історії в старших класах / О.Брижатенко. // Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 20-21 квітня 2006 р, м. Суми / Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: У 2 ч. – Ч.2. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 70-73.

Додаток Б

Оцінка рівня пізнавальної активності у старшокласників

(питання анкети)

1. Яке висловлювання точніше відображає ваше відношення до навчання:

А) цікаво;

Б) іноді буває скучно;

В) протягом навчання бувають приємні моменти;

Г) мені нічого не подобається.

2. Що спонукає вас до вивчення історії:

А) Бажання отримувати високі оцінки;

Б) Любов та повага до вчителя;

В) Можливість зрозуміти політичний та економічний стан в країні;

Г) бажання уникнути дорікань з боку класного керівника.

3. Яке висловлювання близьке до ваших поглядів:

А) не слід обмежувати себе тільки тим, що можна дізнатися на уроці;

Б) інколи є необхідність знати більше, ніж можна почути на уроці;

В) на уроці вчитель дає достатній обсяг знань.

4. Ставлення до історії як навчального предмету базується у вас на:

А) інтересі до історії;

Б) змісті окремих уроків, що були проведені нетрадиційно;

В) освітній насиченості курсу.

5. Розмістить мотиви і визначте їхню силу (0-10 балів), які спонукають вас займатися і готуватися до історії в порядку зниження їх значення спонукальної сили:

1 Соціальний мотив (роль вчителя);

2 Інтерес до предмету;

3 Матеріальний мотив (передбачення грошового винагородження батьками);

4 Саморозвиток;

5 Прагнення уникнути неприємностей;

6 Самоствердження.

6. Якою фразою вчитель може стимулювати вас до вивчення історії:

А) у тебе все вдасться;

Б) тільки в тебе і може вдатися;

В) нам це так необхідно для...;

Г) ось ця частина в тебе найвдаліша...

7. Чи здатні ви читати додаткову літературу з історії, щоб досягти кращих знань:

А) мене задовольняють оцінки;

Б) так, але якщо в мене крім цього буде вільний час;

В) ні, в мене не буде вільної хвилини;

Г) так, адже це цікаво та пізнавально.

8. Чи прагнете ви досягти високих цілей:

А) так;

Б) ні:

В) байдуже.

9. Якщо предмет історії можна було б обирати як факультатив:

А) обрали би його , адже це цікаво;

Б) обрали би інший предмет;

В) не вивчали жодної факультативної дисципліни.

10. Мотивами вашого детального вивчення історії є:

А) Інтерес до предмету;

Б) здібність до історії;

В) майбутні випускні і вступні іспити;

Г) можливість вивчати улюблений предмет.

Додаток В

Анкета діагностики пізнавального інтересу

Необхідні предмети	Чому	Цікаві предмети	Чому	Додаткові
1	2	3	4	5

Інструкція: в 1,3,5 графи з таблиці впишіть не більше п’яти предметів, які ви вивчаєте в цьому році і які вважаєте необхідними (1), цікавими (2) і вартими для вивчення більш широко (5). Назви одних і тих же предметів можуть повторюватися в усіх трьох графах.

В 2 та 4 графи таблиці впишіть відповідні літерні означення відповідей, що пояснюють ваш вибір. Відповідей на один і той же предмет може бути декілька і вони можуть повторюватися.

Чому ці предмети ви вважаєте необхідними?

1) знання цього предмету необхідно людям в трудовій діяльності;
2) наука інтенсивно розвивається в сучасний час та відіграє важливу роль в житті суспільства;
3) знання цього предмету буде корисне для вступу до ВНЗ;
4) цей предмет допомагає розібратися в оточуючому житті, в подіях, які відбуваються, формує світогляд;
5) цей предмет формує вміння, які будуть корисними в житті;

є) цей предмет вчить розбиратися в собі та інших людях, жити і діяти за сумлінням, оцінювати свої та чужі вчинки, знайти своє місце в житті;

6) про важливість цього предмету говорять батьки та вчителі;

Чому ці предмети ви вважаєте цікавими?

1) цікаво дізнаватися про нові факти, дивовижні події;
2) цікаво дізнаватися про життя людей, їхню діяльність;
3) цікаво з’ясовувати причини подій та явищ, розкривати закони і закономірності розвитку при родини, людини і суспільства;

4) цікаво слухати пояснення вчителя, читати підручник, дивитися фільми, спостерігати досліди;
5) цікаво вирішувати задачи, виконувати вправи, практичні роботи, заповнювати контурні карти, таблиці і схеми;
є) цікаво самому знаходити пояснення явищу, проводити дослідження, писати реферати;
6) цікаво, тому що сам вчитель полюбляє свій предмет і його відношення передається учням;
7) цікаво, тому що мої друзі захоплені цим предметом;
8) цікаво, тому що цей предмет розширює мій світогляд, пов'язаний з іншими інтересами (мистецтвом, технікою, спортом тощо);
і) цікавий, тому що цей предмет легкий, не вимагає багато часу на підготовку, легко отримати добру відмітку;
9) цікаво, тому що цей предмет складний, приходиться напружувати волю, уяву, зосереджено міркувати, щоб знайти відповідь, досягти високого результату.

Додаток Д

Завдання 1.

Мета: визначити вміння старшокласників складати логічно зв'язану розповідь.

Інструкція: учні записують слова: монархія, революція, рушійні сили, інтервенція, республіка. Потім, використовуючи їх, складають розповідь.

Завдання 2.

Мета: визначити вміння співставляти об'єкти минулого.

Інструкція: На власний розсуд назвіть 10 найбільш визначених подій з історії України (від давнини до першої половини XIX століття) і вкажіть, які події водночас з ними відбувалися у світі.

Хронологічні межі	**Події в Україні**	**Події в світі**

Завдання 3.

Мета: визначити вміння розкривати своєрідність подій та явищ.

Інструкція: Розгляньте грошову купюру в 5 гривень та дайте відповіді на запитання:

- Хто зображений на цій купюрі? Що ви знаєте про цю особу?
- Яка будівля вміщена на звороті купюри? Що вам відомо про її спорудження та історію?
- Поясніть, який зв'язок існує між малюнками, розміщеними з обох сторін.
- Якби ви були причетні до карбування грошей, кого б ви зобразили на ни?

Завдання 4.

Мета: визначити вміння давати оцінку історичним явищам.

Інструкція: Після походу в Росію в посланні до Сенату 20 грудня 1812 року Наполеон писав: «Я в змозі був підняти більшу частину населення, об'явивши про звільнення рабів, багато селищ просили мене про це, але я відмовився від цієї міри».

Вискажіть власні думку, чому Наполеон відмовився від думки скасувати кріпосне право в Росії, хоча в часи італійського походу 1796-1797 рр. він ліквідував в завойованій країні феодальні порядки?

Додаток Е

Анкета А.Реана «Мотивація успіху і боязнь невдачі»

Інструкція

Якщо ви погоджуєтеся із твердженням, то ставите «так», якщо не погоджуєтеся - «ні».

Текст опитувальника

1. Включаючись у роботу, сподіваюся на успіх.
2. У роботі виявляю активність.
3. Схильний до вияву ініціативи.
4. При виконанні відповідальних завдань намагаюся, по змозі, знайти причини відмови від них.
5. Часто обираю крайності: або надзвичайно легкі завдання, або дуже важкі.
6. Наштовхуючись на перешкоди, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів та невдач схильний до переоцінення своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні важких завдань за дефіциту часу результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний виявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на перспективу.
12. Я ризикую, але з розумом.
13. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо за відсутності зовнішнього контролю.
14. Надаю перевагу середнім за важкістю або дещо завищеним, але досяжним завданням.
15. Зазнавши невдачі при виконанні завдання, відчуваю, що його привабливість для мене знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач я більше схильний до переоцінення своїх невдач.
17. Надаю перевагу плануванню майбутнього лише на дайближчий час.

18. За відчутного дефіциту часу результативність моєї праці поліпшується, навіть якщо завдання дуже складне.
19. У разі невдачі не відмовляюся від мети.
20. Якщо я сам обрав для себе завдання, то у разі невдачі його привабливість тільки зростає.

Оброблення результатів

По одному балу запишіть за відповіді «так» на твердження 1 - 3, 6, 8,10 - 12,14,16,18 - 20 і за відповіді «ні» на 4,5,7,9,13,15,17. Порахуйте загальну кількість балів.

Отриманий результат у діапазоні від 1 до 7 балів засвідчує мотивацію на невдачу (боязнь невдачі); від 14 до 20 - мотивацію на успіх (сподівання на успіх); від 8 до 13 - мотиваційний полюс не виражений. При цьому 8 - 9 балів свідчить, що мотивація близька до уникання невдачі, 12 - 13 балів - до прагнення успіху.

Додаток Ж

Завдання 1.

Мета: визначення вміння бачити своє «Я».

Інструкція: кожному з учнів дається завдання: уявити себе однією з історичних особистостей, яка йому імпонує, та скласти власну автобіографію, виділивши саме головне.

Завдання 2.

Мета: визначення вміння визначати протиречивість суджень.

Інструкція: Відомий французький художник Дега згадував, що, коли він був дитиною, мати взяла його з собою і завітала до подруги, мадам Леба, вдови члена Конвента і якобінця, який 9 термідора застрелився, не бажаючи померти на гільйотині. Візит вже закінчувався, коли мадам Дега, прощаючись, раптом застигла схвильована. Вона побачила на стіні портрет Робесп'єра та Сен Жюста та з гнівом вскрикнула:

- Як? Ви ще зберігаєте портрети цих чудовиськ?
- Замовкни, Селестино, - палко відгукнулась мадам Леба, - помовч! Вони святі!

Запитання: так хто вони якобінці: чудовиська чи святі?

Завдання 3.

Мета: визначення конструктивності шляхів вирішення життєвих проблем.

Інструкція: Історик Я. Гордін з приводу виступу декабристів писав: «Декабристи уявляються в масовій свідомості або корисливими узурпаторами, або великодушними мрійниками, які вирішили принести себе в жертву. А вони були на сам перед - політиками. Політиками не корисливими в більшості своєї і, головне, тверезо мислячими.» Яку з оцінок декабриського руху ви вважаєте найбільш переконливою і чому?

АБО

Опрацюйте документ.

До музею звернулася одна людина, яка запропонувала купити в неї

старовинний документ, присвячений революційним подіям у Франції. Музей був готовий придбати рукопис, але виникли сумніви щодо того, чи він справжній. Експерт музею почав аналізувати документ та знайшов у ньому не менше 11 помилок, які свідчили про те, що це підробка. Одну помилку експерт виправив, але раптова хвороба завадила експерту закінчити роботу. Вам надано текст рукопису та перші рядки звіту, який почав експерт. Знайдіть та виправте інші помилки в документі за запропонованої експертом схемою.

Рукопис

Всім відомо, що перша буржуазна революція відбулася в Англії. В результаті у цій країні встановилася республіка. Франція ще майже 100 років залишалася становою монархією.

Однак у 1789 р. у Франції також почалася революція. Повстанці-буржуа штурмом захопили головну військову базу роялістів - фортецю Бастилію. Після цього владу короля було знищено, і Франція стала республікою. У 1799 р. її президентом було обрано Наполеона Бонапарта.

Але після поразки від військ Священного союзу під Аустерліцем Наполеон подав у відставку, у Франції була реставрована монархія. Новим королем Франції став Луї Філіпп, який відразу відновив кріпацтво та повернув землі дворянам.

У лютому 1848 р. у Франції відбулася нова революція та було встановлено так звану Другу республіку. Її президентом знову обрали Наполеона.

Звіт

У тексті написано	**Як мало бути в оригіналі**
Перша буржуазна революція відбулася в Англії	Перша буржуазна революція відбулася в Нідерландах

<u>Завдання 4.</u>

<u>Мета:</u> виявити здатність учнів реально становитися суб’єктом своєї життєдіяльності.

<u>Інструкція:</u> відомо,, що символічне зображення голуба означає мир, стіни, огорожі, рови є символом соціальних кордонів. Символічно зобразить

наступне: Франція, Британію, США, Україну, Росію.

Завдання 5.

Мета: Визначення вміння самоузагальнівати.

Інструкція: Розподіліть серед трьох номінацій «Міс Всесвіту-Врода», «Міс Всесвіту-Інтелект», «Міс Всесвіту-Відвага» представниць української та всесвітньої історії.

Марина Мнішек	Марія Кочубей
Княгиня Ольга	Клеопатра
Шарлота Корде	Либідь
Анна Ярославна	Жанна д'Арк.
Катерина ІІ	Леся Українку
Марія Стюарт	Єлизавета Петрівна
Роксолана	М.Складовська-Кюрі
Марія-Терезія	Королева Ядвіга

Завдання 6.

Мета: з'ясування реальності розвитку (рух від завдання до завдання).

Інструкція: До дати повстання декабристів... додайте дату Вітчизняної війни... віднімітъ дату захоплення Києву монголо-татарами..., додайте дату початку Великої Французької революції... та додайте дату хрещення Русі Володимиром Великим. В результаті ви отримаєте дату події з історії України. Назвіть її.

... + ... - ... + ... +... = ...

Дата. Подія:...

Додаток З

«Картини минулого»

Мета: виявити готовність старшокласників до розкриття історичних образів.

Інструкція. Учням пропонувалося на основі репродукції картин відтворити особливості історичної епохи, історичної події, історичної особистості.

Матеріал: С.В.Іванов «Розстріл»

І.Є. Рєпін «Арешт пропагандиста»

О.О.Дейнека «Оборона Севастополя»

Т.Яблонська «Ворог наближається»

Робота з художніми наочними джерелами повинна обов'язково включати два аспекти: опис та інтерпретацію зображення. Залежно від того, наскільки самостійно проводиться аналіз та інтерпретація зображення, визначається рівень пізнавальної активності.

«Своя гра»

Мета: підвищити мотивацію досягнення успіху, розвивати реакцію.

Інструкція. Необхідно з трьох підказок вгадати відомі пам'ятники, скульптури, про як піде мова. Кожна підказка - менше балів. Готовність відповідати - хлопок долонями.

30 балів. Ця скульптура - плід загальної праці Франції, США, Росії, причому вклад Росії типовий - вона надала сировину.

20 балів. Спочатку її поставили на о. Бедлоу. Потім острів перейменували в честь цього твору мистецтва.

10 балів. При установці скульптури ніякого напису на постаменті не повинно було бути. Пізніше причепили табличку з віршем Емми Лазорус «Новий колосс». Найвідоміший рядок - «Я піднімаю свій світильник над золотими дверима».

«Статуя Свободи»

30 балів. Архітектор в скульптурі був Мічуріним. Він схрестив грецьких

тираноборців Гармодія та Аристогітона із Самофракійською Нікою. Від перших взяв позу вбивць, від другої - пластику «крилатої перемоги».

20 балів. Ця скульптура виконана для всесвітньої виставки з матеріалу, який мало використовується - нержавіючої сталі.

10 балів. З 1947 року цю скульптуру регулярно показують в кіно.

«Робочий та колгоспниця»

«Розбір імені»

Мета: надання можливості для власної презентації історичної особистості, стимулювання емпатії.

Інструкція. Учням пропонується записати по буквам ім'я історичної особистості (Гітлер, Ф.Кастро тощо) і підібрати слова, які починаються на кожну букву імені, що характеризують цю історичну особистість. На роздуми дається 4-5 хвилин. Вправа досить складна, достатньо, якщо буде запропоновано 3-4 слова. Потім кожний називає власні зафіксовані характеристики. Ось так, наприклад, може виглядати ім'я Ф.Кастро.

Ф - фанатичний

К - категоричний

А - агресивний

С - сміливий

Т - тривожний

Р - рішучий

О - опозиційний.

Учнями обговорюються інші характеристики, які підходять історичній особистості, але їх назви не починаються на букви імені.

«Цифрова фортеця»

Мета: сформувати у старшокласників уміння переносити логічні уміння в історичну площину.

Інструкція. Відомо, що одним із видів тайнопису є криптографія - наука, яка займається складанням, винайденням та маскування шифрів. Великий римський імператор Юлій Цезар був першою людиною, яка використала шифр.

Коли його посильні почали потрапляти до рук ворога з таємними паперами, він переробив їх таким чином, що текст на перший погляд мав вигляд нісенітниці. Зрозуміло, що це було не так. Кожний лист складався з числа літер, рівному повному квадрату, - 16, 25, 100.

Ваше завдання - розшифрувати «квадрат Цезаря» і прокоментувати відгадане явище.

К	А	К	О	Я
И	Н	Ь	В	І
Л	А	З	Е	Ц
Е	Р	У	Р	Ю
В	Ф	Ц	А	Л

Учні з’ясовують, що необхідно читати знизу вверх, і отримують слова - Велика Французька революція.

Аналогом криптографічного письма є заміна літер на попередні, наприклад:

С	Ф	Ц		Є	Ж	Л	Б	В	С	К	Т	У	Ї	Г
є														
Р	У	Х		Д	Е	К	А	Б	Р	И	С	Т	І	В

«Картинний аукціон»

На аукціон виставляються репродукції відомих авторів, які стосуються вивчаємої теми. Учень-покупець обирає одну з них і відповідає на питання, розміщенні на зворотному боці картини. Картина вважається проданою, якщо старшокласник відповість повно, ґрунтовно, якщо ні - вона переходить до наступного покупця.

«Калейдоскоп літер»

Учні повинні правильно скласти в єдине ціле виділені літери з уривку художнього твору, вірша, а також пояснити, що їм відомо про особу, подію,

явище, яке вони отримали.

Наприклад, до теми з історії України «Суспільно-політичне життя у 30-ті рр. ХХ ст.» (10 клас).

Струну обірвати - то правду вбити,

Людину вбити - життя зупинити!

Хто ви**Т**оптав в полі нескошене жито,

Як може між люду голодного жити?

Хто гнав безневинних у да**Л**екі Сибіри,

Заради химери селив в Соловки,

Чи в краще м**А**йбутнє на мить хоч повірив,

Піддавшись на жест вказівної руки?

Мільйо**Н**и українців, мов світло галактик,

Не раз спалахнувши, погасли в пітьмі.

О! Горя народного, Кормчий і Практик,

Ви що ж наробили? Чи знали **С**амі?

А знали, напевне, - людьми ж ви зветеся:

На крові народній не можна звести

Н**І** яму холодну, ні шпиль в піднебесся,

Тим більш - рукотворні в майбу**Т**нє мости!

З виділених букв Л, А, Н, С, І, Т учні шляхом перестановок отримують слово Сталін.

Або поміркуйте, які події дозволили О.Зайвому, автору трагедії «Голод», схарактеризувати суспільство 1930-х рр.

Переживши тридцять третій, -

Мусиш гірше пережить.

Тридцять сьомий не в карет**І** -

В «чорно**М** вороні» спішить.

Над Х**О**ролом, за Тоболом

Заві**Р**юшний стогне хор,

Що жорсткіше за голод

Розгуляється **Т**ерор.

Промине голодув**А**лка,

Інший жах людей вжахне,

Як машинка-убивалка

Стригти голови почне.

Комуніс**Т**ам чистим, чесним

«ярлики» вра**З**ів дадуть.

Будуть їсти н**А** здоров'я

З кров'ю х**Л**іб суддя й сексот,

Що п**И**сьменників загроблять

По країні душ п'ятсо**Т**. [Зайвий О. Голод: Трагедія // прапор. - 1989. - № 2. - С. 13-16]

Букви І, М, О, Р, Т, А, Т, З, А, Л, И, Т складають слово ТОТАЛІТАРИЗМ.

«Зіпсовані тексти»

Після невеликого жартівливого вступу вчителя про те, що перед учнями знаходяться «зіпсовані тексти», які є результатом діяльності учня «Генія Всезнайки». Він під час проходження практики в типографії був неуважним, недисциплінованим, тому учням пропонується знайти і виправити помилки. Вчителю слід пам'ятати, що елементи таких ігор (тексти, уривки з документів) краще всього заготовлювати в декількох екземплярах (можна по одному на парту), щоб можна було одночасно вручити їх в однакових пакетах всім учасникам гри на певний час, бо колективний пошук правильної відповіді іноді буває важким.

Приводимо варіант «зіпсованого тексту».

Кінець XVII (XVIII) століття. Серед феодальних держав Європи Англія - найсильніша. Вона володіє багатьма колоніями і метрополіями. Однією з найбільш багатих її колоній були володіння, розташовані на Тихоокеанському узбережжі Південної Америки. Її називали США. Англійці будували тут свої заводи і фабрики, виробляли дешеві товари (існувала заборона на розвиток промисловості), і небачено збагачувалися, вивозячи і продаючи їх у себе в Англії

(Америка була ринком збуту для Англії). Корінні мешканці Америки - американці - були незадоволені гнобленням. Одного разу англійці приготували до відправлення (завезли) значну партію бразильського (індійського) чаю. Його продаж обіцяв прибутки (ладні були торгувати собі на збиток за умови сплати мита). Але американці не бажали, щоб ненависні Янки (американці) збагачувалися за їх рахунок, викинули вантаж чаю за борти кораблів. Ця подія дістала назву Бостонське чаювання і з тих пір місто те стало називатися Бостоном (навпаки). Ця подія стала причиною (приводом) громадянської війни (війни за незалежність), в ході якої американці здобули перемогу. З англійським суверенітетом (залежністю) було покінчено. Першим президентом США був призначений (обраний) А.Лінкольн (Дж.Вашингтон). Тепер тільки президент міг видавати закони (не мав законодавчої влади), за якими відтоді живуть незалежні США.

Визначення тих учнів, хто дав найкращі відповіді і розподіл балів проходить з великим інтересом.

«Історичний графік»

Обравши правильну відповідь на запитання, пронумерувавши крапки згідно із номером запитання. Закінчивши роботу, за допомогою кольорового олівця необхідно з'єднати позначки по порядку. Отриманий малюнок треба прокоментувати та пояснити.

Наприклад, історичний графік до теми «Проголошення Української народної республіки» (10 клас).

Якщо ви правильно відповісте на поставлені запитання, то з'єднавши нанесені по порядку крапки, отримаєте графічний символ. Що це за абревіатура? За який умов вона виникла?

1. Коли утворилася Центральна Рада?

А 1 - 2 Г - 14 березня 1917 р.;

Б 2 - 3 В - 10 квітня 1917 р.;

З В - 2 Д - 7 листопада 1917 р.

2. Хто очолив Центральну Раду?

Г 3 - 1,5 Б - С.Петлюра;

Г 2 - 1,5 Б - М.Грушевський;

Г 4 - 1,5 Б - В.Винниченко.

3. Коли було проголошено І Універсал Центральної Ради?

2 В - 2 А - 4 березня 1917 р.;

3 Г - 3 А - 10 квітня 1917 р.;

3 Г - 3 Б - 9 січня 1918 р.

4. У ІІ Універсалі Центральної Ради:

3 В - 4 А - самовільно проголошувалась автономія України;

3 В - 4 В - бралося зобов'язання не проголошувати автономного устрою України до скликання Всеросійських Установчих зборів;

3 В - 5 А - питання про автономію України не ставилось.

5. У якому регіоні України після поразки корнілівського заколоту більшовики мали найбільший вплив:

4 Г - 4 А - на Харківщині;

5 Б - 5 В - у Донбасі;

5 Б - 5 Г - на Чернігівщині.

6. Коли було опубліковано ІІІ Універсал Центральної Ради?

5 А - 5 Г - 7 листопада 1917 р.;

5 Б - 5 А - 22 грудня 1917 р.;

5 В - 5 А - 9 січня 1918 р.

7. У грудні 1917 р. УНР визнали:

5 А - 6 Б - Німеччина, США;

5 Г - 6 Г - Великобританія, Франція;

5 Г - 5 А - Німеччина, Франція.

8. «Маніфест до українського народу з ультимативними вимогами до Української ради» у грудні 1917 р. підписав:

6 Г - 6 Б - В.Ленін, В.Антонов-Овсієнко;

6 А - 6 Б - В.Ленін, Л.Троцький;

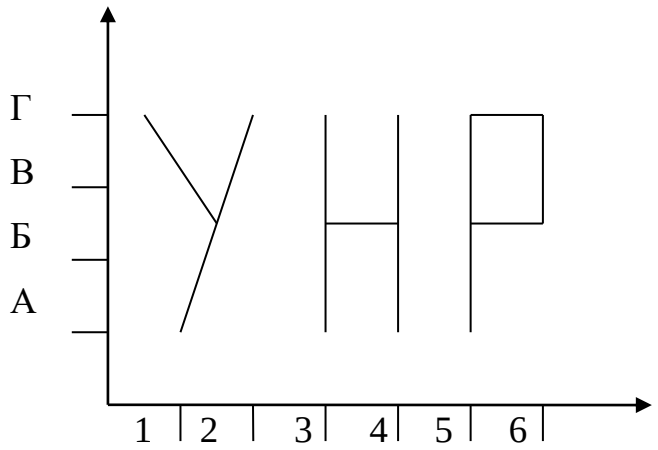
6 Б - 6 В - В.Ленін, М.Муравйов.

9. У зазначеному «Маніфесті...» російська сторона:

5 Б - 4 В - визнавала УНР;

5 Б - 6 Б - не визнавала УНР;

5 В - 5 А - не ставило питання про визнання УНР.



«Третій зайвий»

Із списку імен, подій, явищ, які підібрані за певним принципом, виокремить такі, які не відповідають їм.

Учасники отримують списки та за 5 - 8 хвилин повинні з'ясувати зайві слова. Перемагає той гравець, який дасть найбільшу кількість правильних відповідей.

Знаходячи зайвих, учні повинні довести свою правоту конкретними доказами та прикладами.

1. М.Костомаров, Д.Зубрицький, В.Бєлозерський, М.Гулак, П.Куліш.
2. Монтеск'є, Вольтер, Руссо, Йосип II, Мельє.
3. Революційна українська партія (РУП), Народна українська партія (НУП), Український соціально-демократичний союз («Спілка»), Українська радикальна партія (УРП), Українська соціал-демократична партія (УСДРП).
4. М.Грушевський, В.Винниченко, М.Міхновський, С.Петлюра, Б.Мартос.
5. Німеччина, Англія, Австро-Угорщина, Болгарія, Туреччина.
6. Продрозкладка, комбіди, заборона приватної торгівлі, арендні відносини, націоналізація промисловості.

«Знайди мене»

Завдання старшокласників знайти «сховані» назви країн та їх столиць, країн та лідерів.

1 Хто говорить, що кит айсберг розбив? Не вір папі - кіно це. (Китай - Пекін).

2 На підвіконні стояли настурція та стакан карамелі. (Терція - Анкара).

3 Стягую петлю разом. Перун радіє. (Петлюра - УНР).

4 Там Франц і я, де Мангольє. (Франція - де Голь).

«Перекладачі»

Ведучий зачитує уривок або пише його на аркушах та роздає учням. За певний час вони повинні переробити текст таким чином, щоб було складно зрозуміти, звідки уривок.

Гравцям пропонується переробити своїми словами уривок з будь-якого відомого історичного документу, джерела (універсалу, закону, національного гімну країн та ін.).

«Скульптори історії»

Учасники команд (3–4 чол.) повинні зобразити статуї з теми, яка вивчається, а іншим необхідно здогадатися, на користь якої особи, події «скульптор» створив такий «пам'ятник».

Теми для статуй можуть бути наступними: в честь першого президента УНР М.С.Грушевського, перемоги у Другій Світовій війні, акта злуки УНР та ЗУНР, скасування кріпацтва, помаранчевої революції та ін.

«Все навпаки»

Учні мають навчитися вимовляти слова навпаки. Вчитель називає означення слова, наприклад: «особлива форма політичного насильства, якому притаманна жорстокість, цілеспрямованість», а учні вгадують його, фіксують на папері та читають з кінця - «ророт» (мова йдеться про терор).

Можна програвати і в іншому випадку, коли один читає «перевернуті» варіанти слів, а інші називають оригінали та дають тлумачення.

«Паралельні прямі не пересікаються»

Мета цієї гри - розвивати вміння розподіляти увагу.

Двоє учасників по черзі читають по одній фразі з невеликих історичних оповідань. Таким чином прочитуються обидві розповіді. Після цього інші учасники гри намагаються відтворити зміст кожного оповідання.

Додаток И

«Театральний карнавал»

Скласти оповідання на вибір, озвучити його перед «приймальною комісією театрального інституту» від імені різних особистостей. Під час вивчення теми «Голодомор на Україні в 1932-1933 роках» 10-класники повинні обіграти власну розповідь від імені:

а) кореспондента газети іноземної країни;

б) керівництва Радянської України;

в) голодних дітей;

г) батьків дітей;

д) людини, яка насильницьким чином вилучала хліб.

«Нехай говорять»

Мета цієї гри - відновити відомі події за наявними в літературі та документах описами, спогадами учасників та очевидців, біографічних відомостями особистостей.

Старшокласники розподіляються в команди, які представляють певні політичні партії, сили, суспільно-політичні рухи, напрямки розвитку, однодумців, аргументовано відстоюючи інтереси «своєї сили».

Важливо під час виступів привернути на свій бік якомога більше глядачів. Зростання кількості прибічників є не лише показником переконливості, а й результатом гри.

«Історичний Оскар» (як аналог «Історичний Анти-Оскар»)

Ця гра проводиться на підсумково-узагальнюючих уроках з теми. Учнями розробляються, аргументуються та доводяться певні напрямки номінації.

1. Головна політична подія періоду.
2. Головне економічне досягнення.
3. Головний зовнішньоекономічний здобуток.
4. Культурне відкриття року.
5. Наукове відкриття.
6. Постать року.

7. Лозунг періоду.

Паралельне проведення номінації «Анти-Оскар» відбувається за наступними напрямками:

1. Політичний прорахунок року (періоду, епохи).
2. Економічна невдача.
3. Культурні втрати.
4. Самий невдачливий міжнародний договір (союз, коаліція).
5. Анти-відкриття року.
6. Найскандальніша постать.
7. Загублений лозунг періоду.

«Пазли»

Завдання: навчитися пізнавати історичну особу, подію.

З портретів історичних діячів знімається ксерокопія, збільшується та, розрізавши навпіл, пропонується старшокласникам визначити, хто перед ними. Як варіант - за окремими частинами картинки, дізнатися, що зображено на ній та прокоментувати це. Або - визначені історичні ілюстрації розмістити напроти відповідних рубрик - за часом, за метою, за однаковими суспільними поглядами і т.д.

«Версіада»

В цій грі беруть участь декілька команд. Ведучий задає питання для всіх команд, після 30 секунд обговорення кожна з команд має право висунути максимально три можливо вірних або смішних відповідей на дане питання. Повторювати раніше висказані версії інших команд неможна. Нагороджуються як наукові версії, так і веселі, нестандартні.

Приклади питань

1. В грудні 1989 р. газета «Комсомольська правда» розповідала про чергову експедицію на Північний Полюс, яка майже не закінчилася плачевно: на дрейфуючій станції почали зникати речі, які знаходилися на вулиці. Але скоро винний був знайдений. А Ви змогли б його знайти?

(*Винне - сонце. Темні предмети на сліпучо-білому снігу так нагрівалися,*

що провалювалися у сніг).

2. В епоху Великої Французької революції по містах в золотих каретах роз'їжджали розкішно одягнуті дами та господа. І якщо кавалери сиділи в каретах, то дами їхали, стоячи на колінах. Чим це можна пояснити?

(*В той час у дам були в моді дуже високі зачіски, які не дозволяли їм сидячи їздити в невисоких каретах*).

3. Дещо незвичайний спосіб розміщення реклами вигадали мешканці сільської місцевості в Англії. Який?

(*Корови, які пасуться вздовж залізнодорожної колії Лондон-Брайтон, носять на спинах рекламні плакати*).

«Я - президент» («Я - політик часів...»)

Старшокласники повинні уявити, що вони зроблять або зробили би, якби стали президентом, імператором, політиком певного часу. Гравець стає на височину (виконує роль трибуни) і повідомляє своєму «народові» (в даному випадку його роль відіграють інші гравці), що він може зробити для покращення ситуації в країні, їхнього життя: які закони видасть, які скасує. «народ» має право задавати президенту каверзні питання.

Переможцем в конкурсі вважається той гравець, який найбільш правдиво зобразив «президента» і відповів на питання свого «народу».

«Рекламна пауза»

Гравці розподіляються на команди по 3-4 чол. Кожна команда називає суперникам предмет, для якого їм необхідно вигадати смішну рекламу за участю відомих історичних особистостей. Наприклад, розробити рекламні слогани та наглядно проілюструвати наступні поняття: лібералізм, ООН, суверенітет, п'ятирічки, сінематограф, декабристи, народники, Центральна Рада та інші. Для створення реклами відводиться не більше 5 хвилин. Переможець обирається голосуванням, враховуються вміння стисло викласти суть предмету, оригінальність оформлення та дотепність.

«Молоді дослідники»

Для цього підбираються декілька уривків з важливих документів, які

супроводжуються відповідними малюнками, заставками або стилізованими зображеннями. Учасникам гри пропонується «дослідити» ці документи і дати відповідь на питання: хто, коли, де, за яких обставин були створені ці документи.

Нижче ми наводимо приклади.

Французький поет XIX ст. Огюст Барб'є у збірнику «Героїчне співзвуччя» писав:

А там, в Америке, на черный эшафот
Стопой недрогнувшей седой старик идет,
Чтоб жизнь свою отдать за светлую идею!
И не за свой народ он проливает кровь,
Не за свою страну берет оружье в руки -
И сыновей своих благословил на муки
За племя горькое бесправных бедняков.

Про кого йде мова у цьому уривку?

Повстання Джона Брауна, 1859 року.

«Будь-яка особа, що є головою сім'ї або має двадцять один рік, є громадянином США чи подає заяву про своє бажання стати таким, хто ніколи не брав участі у війні проти США і не допомагав їхнім ворогам, має право з 1 січня 1863 року вступити в законне володіння однією чверті секції або меншою кількістю ніким не зайнятої громадської землі, аби придбати в порядку займанщини ділянку, на яку зазначена особа подала відповідну заяву, по 1,25 дол. чи менше за акр або 80 акрів, або менше такої не зайнятої землі по 2 дол. 50 центів за акр».

Закон про гомстеди, 1862 рік. Ухвалений Сенатом і палатою представників.

З якою метою було ухвалено цей закон?

Додаток К

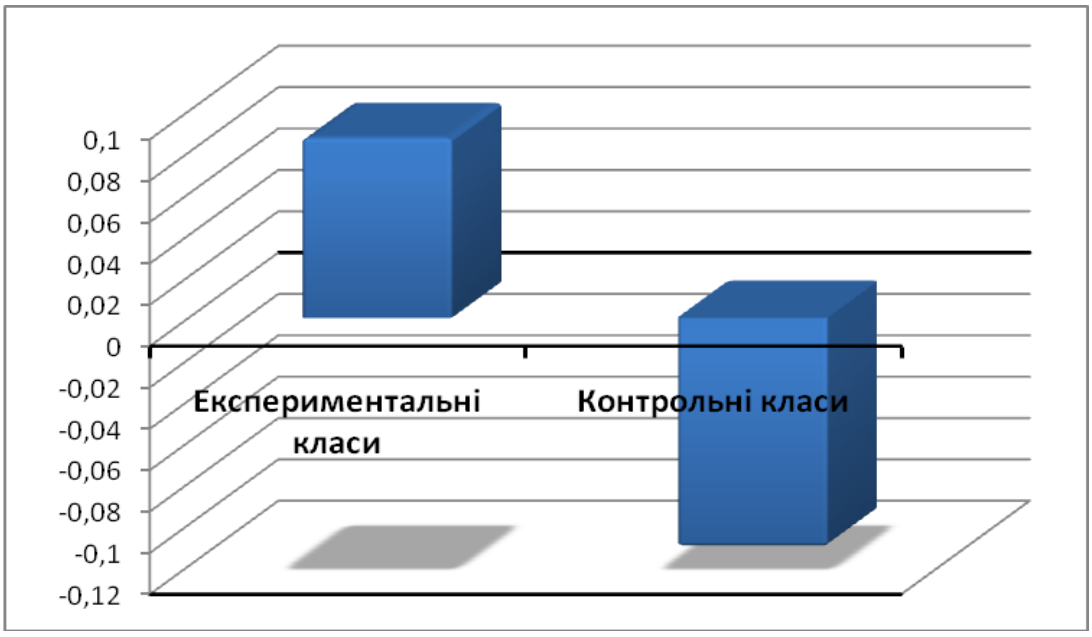


Рис. К.1. Абсолютний приріст середнього показника в експериментальних і контрольних класах наприкінці формувального етапу експерименту

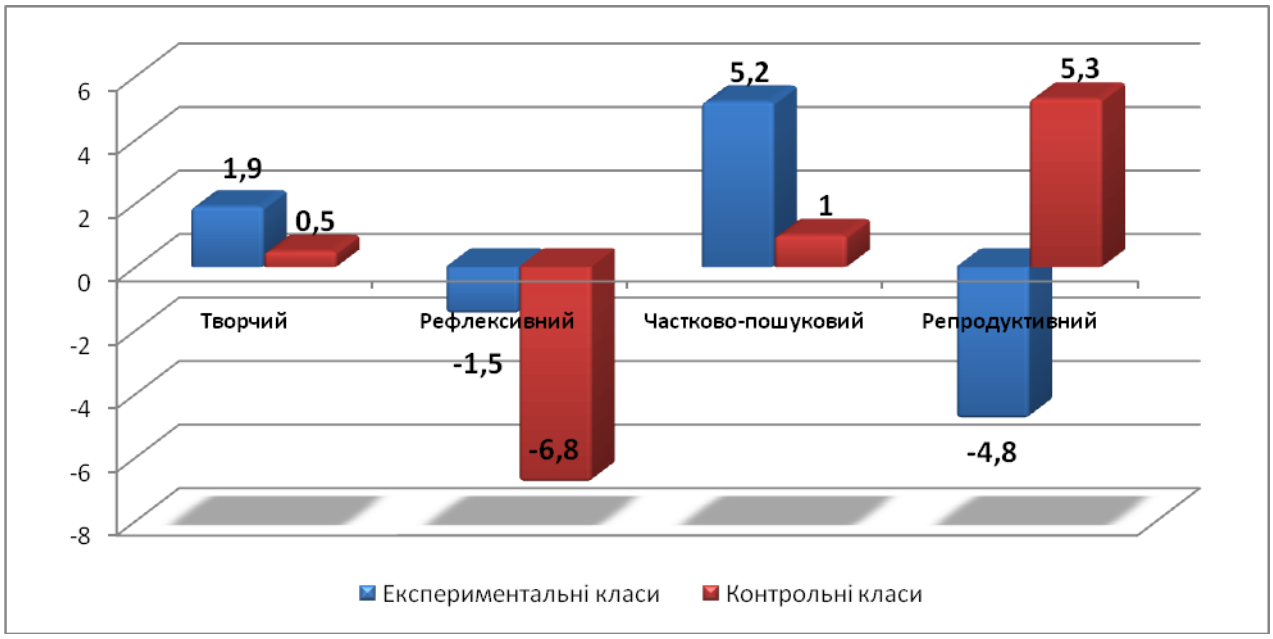


Рис. К.2. Абсолютний приріст рівня сформованості пізнавальної активності старшокласників в експериментальних та контрольних класах

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абатурова М. Живопись на уроках истории. Пособие [для учителя] / М.Абатурова, Б.Леучник – Алма-Ата, 1964. – 48 с.

2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А.Абульханова-Славская – М.: Наука, 1980. – 335 с.

3. Агошков Л.А. Основи творчої діяльності у сфері промислового виробництва / Л.А.Агошков, Н.П.Березненко, Г.Л.Трухан. - К.: Арістей, 2004. - 108 с

4. Айламазьян А.М. Актуальные методы воспитания и обучения: Деловая игра: [Учеб.-метод.пособие для студентов психол.фак.гос.ун-тов] / А.М.Айламазьян. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1989. – 56 с.

5. Актуальные вопросы формирования познавательной активности студентов педвузов. – Воронеж, 1978. – 112 с.

6. Алексєєва М.І. Мотиви навчання учнів. Посібник [для вчителів] / М.І.Алексєєва. – К.: Рад. школа, 1974. – 120 с.

7. Алексєєва М.І. Психологія ранньої юності / М.І.Алексєєва. – К., 1997. – 46 с.

8. Алексєєнко Т.А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т.А.Алексєєнко. – К., 1995. – 25 с.

9. Алексюк А.Н. Педагогика / А.Н.Алексюк. – К.: Вища школа, 1985. – 296 с.

10. Амонашвили Ш.А. В школу - с шести лет / Ш.А.Амонашвили. - М., 1986. -137 с.

11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания/ Б.Г.Ананьев. – Л., 1968. – 549с.

12. Андрущенко Т.Ю. Об использовании игрового метода в процессе преподавания психологии будущим психологам / Т.Ю. Андрущенко, В.П. Кисляков. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1991. - №4. – С. 65-70.

13. Антонюк М.С. Розвиток пізнавальної активності учнів 5-7 класів загальних шкіл в процесі розв’язування технічних задач: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /

М.С. Антонюк. – К., 1993. – 16 с.

14. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности (Личность как объект и субъект общественных отношений) / Е.А.Ануфриев. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1984. – 288 с.

15. Анцыферова Л.И. Методологические принципы и проблемы психологии / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1982. – № 2. – С. 3-17.

16. Ахтамьянова И.И. О соотношении внимания и темпа психической активности / И.И.Ахтамьянова // Вопросы познавательной деятельности учащихся: Межвуз. сборник научных трудов. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1986. – 181 с. – С. 37-44.

17. Аристова Л. Активность учения школьника / Л.Аристова. – М.: Просвещение, 1968. – 138 с.

18. Артемова Л.В. Виховання поведінки дітей в іграх / Л.В. Артемова. – К.: Рад. школа, 1964. – 32 с.

19. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г.Асеев. - М.: Мысль, 1976. - 158 с.

20. Байкова Л.И. Технология игровой деятельности / Л.И.Байкова. – Рязань, 1994. – 453с

21. Баканурский А.Г. Игра как способ иронического оформления жизни / А.Г.Баканурский, В.Спринсян // Δόξα / ДОКСА: Зб.наук.праць з філософії та філології: Логос і праксис сміху. – Одеса, 2004. – [Вип.5]. – 392 с. - С. 162-174

22. Бардин К.В. Как научить детей учиться: [Кн. для учителя] / К.В.Бардин. – М.: Просвещение, 1987. – 112 с.

23. Баранов С.П. Соотношение модели и оригинала в процессе формирования познавательной и социальной активности младших школьников / С.П.Баранов // Взаимосвязь познавательной и социальной активности младших школьников: Межвуз. сборник научных трудов. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1987. – 179 с.

24. Баришева О.І. Самовизначення та самореалізація як мотив участі старшокласників у гуртковій роботі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / О.І.Баришева. – К., 2002. – 20 с.

25. Батракова С.Н. Специфика игры в обучении будущих учителей / С.Н.Батракова // Пути и средства совершенствования психолого-педагогической подготовки студентов: сб. науч. тр. – Ярославль, 1987. – С. 5-14.

26. Баханов К. Возможности нестандартного урока / К.Баханов. // Воспитание школьников. – 1990. - № 4. – С. 13.

27. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: [монографія] / К.О.Баханов. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 160 с.

28. Баханов К. Модель навчання у грі / К.Баханов.// Історія в школі. – 2000. - № 10. – С. 12-17.

29. Белова О.И. Игра на уроках литературы как средство развития творческой активности школьников: автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания литературы» / О.И.Белова. – Ленинград, 1984. – 18 с.

30. Бєляєв С.Б. Педагогічні умови формування пізнавальної активності учнів 7-9 класів на уроках природничо-математичного циклу: дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук: 13.00.09 «Теорія навчання» / С.Б.Бєляєв. – Харків, 2005. – 236 с.

31. Білик Я.М. Дослідження ігрового феномену в культурі / Я.М.Білик. – Харків: Константа, 1998. – 144 с.

32. Білоус О.С. Дидактичні основи формування творчої активності студентів у процесі особистісно орієнтованого навчання (на матеріалі музичних дисциплін): дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук: 13.00.09 «Теорія навчання» / О.С.Білоус. – Кривий Ріг, 2005. – 236с.

33. Бим-Бад Б.М. Педагогические идеи в ранних произведениях Гегеля / Б.М.Бим-Бад // Советская педагогика. – 1986. - № 7. – С. 121-124.

34. Богданова А. Складові творчості / А.Богданова, С.Борисов // Психологічна підтримка творчості учня. – К., 2003. – 128 с. – С. 104-115.

35. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема

творчества / Д.Б.Богоявленская. – Ростов-на/Д: Издательство Ростовского университета, 1983. – 176 с.

36. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М., 1968. – 464 с.

37. Бойченко М.І. Гра як проблема соціальної філософії (методологічний аспект): дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук спец.: 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / М.І.Бойченко. - К., 1997. - 189с.

38. Болгова Т.В. Использование средств изобразительной наглядности для активизации познавательной деятельности учащихся: автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Т.В.Болгова. – К., 1971. – 36с.

39. Бондар В.І. Дидактика /Володимир Іванович Бондар. - К.: Либідь, 2005. - 264 с.

40. Де Боно Э. Рождение новой идеи: о нешаблонном мышлении / Э.де Боно. – М., 1976. – 142 с.

41. Борисова С.Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга / С.Е.Борисова. // Воспитание школьников. – 2002. - № 2. – С. 52 – 57.

42. Ботвинников А.Д. Научные основы формирования графических знаний, умений и навычек у школьников / А.Д.Ботвинников, Б.Ф.Ломов. – М., 1979. – 387 с.

43. Брижатенко О. Ігрова діяльність як фактор творчого розвитку старшокласників на уроках історії / О.Брижатенко. // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки №1. – Ніжин, 2005. – С. 81-84.

44. Брижатенко О. Застосування коміксів і колажів як умови формування пізнавальної активності учнів старших класів у процесі навчання історії / О.Брижатенко. // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи:збірник наукових праць. Випуск 10. – К.: Інститут реклами, 2007. – С.260-267.

45. Брижатенко О.Б. Визначення сформованості мотиваційного компоненту як складового елементу пізнавальної активності / О.Брижатенко. // Педагогіка вищої та середньої школи: [збірник наук. праць / гол.ред. проф. Буряк В.К.] – Кривий Ріг: КДПУ, 2007. –[Вип.17]. – С. 344-353.

46. Брижатенко О. Можливості імітаційно-дидактичної гри у формуванні пізнавальної активності старшокласників / О.Брижатенко. // Школа першого ступеня: теорія і практика: [збірник наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди]. – [Вип. 21]. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – С. 203-211.

47. Брижатенко О.Б. Дидактична гра як засіб формування пізнавальної активності на уроках історії в старших классах / О.Брижатенко. // Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 20-21 квітня 2006 р, м.Суми / Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: У 2 ч. – Ч.2. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 70-73.

48. Брижатенко О.Б. Ретроспективний аналіз пізнавальної активності як філософської проблеми / О.Брижатенко. // Педагогіка вищої та середньої школи: [збірник наукових праць / гол.ред. – проф. Буряк В.К.] – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – [Вип.11.] – С. 376-382.

49. Брижатенко О.Б. Педагогічні умови використання імітаційно-дидактичної гри у формуванні пізнавальної активності старшокласників / О.Брижатенко. // Педагогіка вищої та середньої школи: [збірник наукових праць / гол.ред. – проф. Буряк В.К.] – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – [Вип. 22] – С. 64-73.

50. Брижатенко О.Б. Гра як форма кураторської роботи у ВУЗІ / О.Брижатенко. // Трудова та професійна підготовка молоді в сучасних закладах освіти: [Зб.наук.праць] – Кривий Ріг: КДПУ, 2007. – Вип.8. – С. 100-105.

51. Будаева Л.Н. Аксиология креативности старшеклассников: [учеб. пособие]. / Л.Н.Будаева. – Оренбург: ОГАУ, 2001. – 96 с.

52. Бургін М.С. Інтелектуальні складові творчої діяльності / М.С. Бургін. – К., 1998. – 44 с.

53. Бургін М. Феномен знання / М.Бургін // Філософська і соціальна думка. – 1995. - № 3-4. – С. 41-36.

54. Буряк В. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра / В.Буряк. // Рідна школа. – 2001. - № 9. – С. 49 – 51.

55. Буряк В.К. Урок в старших классах / В.К.Буряк, Д.Д.Бершвили. – Тбилиси, 1990. – 157 с.

56. Быкова Н.А. Использование научно-популярной литературы на уроках / Н.А.Быкова. – Алма-Ата, 1969. – 44 с.

57. Вагапова Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах / Д.Х.Вагапова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 460 с.

58. Вагін О.О. Наочність у викладанні історії. Рисунок крейдою на класній дошці під час викладання історії СРСР у старших класах / О.О.Вагін. – К., 1953. – 235с.

59. Вайнштейн А. Игра как путь к гармонии / А.Вайнштейн. // Alma mater. – 1993. - №2. – С.23-32.

60. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А.Валлон. – С-Пб., 2001. – 208с.

61. Васильєв О. Опорний конспект / О.Васильєв. // Психолог. – 2002. - № 3.(січень).–С. 7-8.

62. Васильева Л.И. Проблема развития познавательной активности в теории советской педагогике и практике школы РСФСР 1917-1931 (на материале преподавания иностранных языков): автореф. на соискание науч. степени канд. псих. наук: спец. 13730 «Теория педагогики» / Л.И.Васильева. – Ленинград, 1971. – 24 с.

63. Ващенко Г. Загальні методи навчання: [підручник для педагогів] / Г.Ващенко. – К.: Укр. Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.

64. Великий енциклопедичний словник [за ред. О.Прохорова]. – К.: Генеза, 1991. – 495с.

65. Великий тлумачний словник української мови. - Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002.

66. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения / А.А.Вербицкий. // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – 230 с. – С. 78-100.

67. Видченко А.Г. Вопросы познавательной активности школьников в педагогическом наследии Н.К.Крупской / А.Г.Видченко // Формирование

познавательной активности школьников: [сб. науч. тр. / под ред. В.И.Лозовой]. – Харьков: ХГПИ, 1988. – 89 с. – С. 78-82.

68. Винокурова Н.К. 5000 игр и головоломок для школьников / Н.К.Винокурова. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – 414 с.: ил.

69. Вікторенко І.Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / І.Л.Вікторенко. – Харків, 2002. – 20 с.

70. Вічалковська Н. Розвиток пізнавальної активності школярів / Н.Вічалковська, А.Денисюк, Н.Кордунова. // Педагогічний пошук. – 2005. - № 1 (45). – С. 56-59.

71. Волков Б.С.Детская психология в вопросах и ответах / Б.С.Волков, Н.В.Волкова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 256 с.

72. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Н.П.Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 576с.

73. Воробьев Н.Е. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла (на материале ин.яз. в неязык. вузе) / Н.Е.Воробьев, Э.Ю.Мизюрова, Н.К.Сергеев (науч. ред.); Волгоградский гос. пед. ун-т. Саратовский гос. пед. ун-т им.Н.Г.Чернышевского. Саратовский гос. аграрный ун-т им.Н.И.Вавилова. – Волгоград: Перемена, 2001. – 183с.

74. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте /Л.С.Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

75. Гавриленко Л.М. Комунікативні граматичні ігри в інтенсивному навчанні / Л.М.Гавриленко // Нива знань. – 1999. - № 4. – С. 46-51.

76. Газман О.С. В школу - с игрой: [кн. для учителя] / О.С.Газман, Н.Е.Харитонова. – М., 1991. – 96 с.

77. Галкина Н.В. Проблема психологический функций рефлексии в игровом обучении / Н.В.Галкина // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – 230 с. – С. 38-48.

78. Гаманюк О.А. Сутність та шляхи розвитку пізнавальної діяльності учнів

/ О.А.Гаманюк // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [зб. наук. праць/ за заг. ред. акад. АПН України Євтуха М.Б.]. - [Вип. 22].– К.: Вид. центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – 210 с. – С. 183-187.

79. Ганичев Ю. Интеллектуальные игры: вопросы их классификации и разработки / Ю.Ганичев. // Воспитание школьников. – 2002. – № 2. – С. 29 – 34.

80. Гебос А.И. Психология познавательной активности учащихся (в обучении) / А.И.Гебос. – Кишинев, 1975. – 104 с.

81. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И.Гессен. – М., 1995. – 569с.

82. Гинзбург Я.С. Социально-психологическое сопровождение деловых игр / Я.С.Гинзбург, Н.М.Коряк // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – 230 с. – С. 61-77.

83. Голева З.В. Коллектив как фактор формирования познавательной активности школьников-подростков: автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / З.В.Голева. – Одесса, 1974. – 20 с.

84. Гоман И.Г. Особенности развития личности в старшем школьном возрасте / И.Г.Гоман. // Непрерывное образование как условие развития творческой личности: [сборник по материалам фестиваля педагогического творчества, проходившего 28-29 августа 2000 г. в г. Новокузнецке]. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – 174 с. – С. 85-88.

85. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

86. Гончарук П.А. Психологія навчання: [монографія]. / П.А.Гончарук. – К., 1985. – 143 с.

87. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. / П.В.Гора. – М.: Просвещение, 1989. – 208с.

88. Горев В.В. Метод по развитию креативности юношей и девушек. Методика психогеометрического моделирования (ПГМ): Методические рекомендации / В.В.Горев. / Под науч. ред. д-ра психол. наук Б.В.Кайгородова,

проф., академика Международной академии наук педагогического образования В.А.Пятина. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос.пед.ун-та, 2000. – 24 с. – (Серия «Педагогика и психология». Раздел «Для учителя» / Отв.секретарь Г.В.Палаткина).

89. Горський В.С. Історія української філософії: [Курс лекцій] / В.С.Горський. – К.: Наукова думка, 1996. – 285 с.

90. Гра – справа серйозна / Упоряд. В.Зоц. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с. – (Бібліотека “Шкільного світу»).

91. Гребнев И.В. Дидактика предмета и методика обучения / И.В.Гребнев. // Педагогика. – 2003. - № 1. – С. 14-20.

92. Гредінарова О.М. Учбова-ігрова діяльність як засіб формування готовності к оволодінню навчанням / О.М.Гредінарова. – К., 1998. – 20 с.

93. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г.Грецов. – СПб: Питер, 2007. – 208 с.: ил.

94. Грецов А. Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов / А.Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.: ил.

95. Грицак В.Б. Дитина щаслива в грі: [Навч.-метод. посібник] / В.Б.Грицак, Л.К.Мотрич. – К.: Наук. світ, 2003. – 70 с.

96. Губенко О.В. Чи можна навчити школярів робити відкриття (з досвіду розвитку творчого мислення старшокласників) / О.В.Губенко. // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - № 6 – 7. – С. 29 – 32.

97. Давыдов В.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей / В.В.Давыдов, С.Д.Неверкович, Н.В.Самоукина. // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 76-84.

98. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Н.Г.Дайри. – М.: Просвещение, 1966. – 440 с.

99. Демиденко В.К. Психология усвоения истории учащимися средней школы: автореф. на соискание науч. степени доктора псих.наук 21967 «Детская и педагогическая психология» / В.К.Демиденко. – К, 1970. – 42 с.

100. Демиденко В.К. Формирование приемов умственной деятельности учащихся при помощи конспектов и наглядных схем / В.К.Демиденко, Р.П.Цырульник // Вопросы психологии. – 1974. - № 5. – С. 88 – 97.

101. Демин В.А. Природа деятельности / В.А.Демин. – М.:МГУ, 1984. – 168 с.

102. Дерев'янко І.В. Теорія і методика дослідження пізнавальної активності старшокласників у навчальному процесі / І.В.Дерев'янко. // Теоретичні питання освіти та виховання: [збірник наук. праць / за ред. акад. АПН України Євтуха М.Б.]. - [вип. 13]. - КДЛУ. – К., 2000. – 123 с. – С. 62-64.

103. Державна національна програма "Освіта» (Україна XXI століття). [Чинна від 3 листопада 1993 р.] – К.: Райдуга, 1994. – 61 с. - [№ 896]

104. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – [Чинний від 2004.01.14]. – К.: Кабінет Міністрів України, 2004. –[№24].

105. Джонсон Г. Игры и забавы в воспитании / Г.Джонсон; [Пер. с англ. проф. С.Холла]. – М.: Работник Просвещения, 1922. – 87 с.

106. Дидур А.Н. Роль игры в образовании / А.Н.Дидур. // Вчені записки Харківського гуманітарного інституту "Народна українська академія». Т. 6 / Гол. ред. В.І.Астахова. – Х.: Око, 2000. – 576 с. – С. 110-115.

107. Дмитраш С. Гра як функція культури / С.Дмитраш. // Історія України. – 2000. - № 19 (травень). – С.8 – 9.

108. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент в системе образования: [Учеб.пособие] / Г.А.Дмитренко. – К.: МАУП, 1999. – 176 с.: ил.

109. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И.Додонов. – М.: Наука, 144 с.

110. Дон О. Дидактичні ігри / О.Дон. // Шкільний світ. – 2001. - № 35. – С. 23-25.

111. Дон О. Ефективність застосування дидактичних ігор у навчально-виховному процесі / О.Дон. // Наша школа. Науково-методичний журнал. – 2000. - № 2-3. С. 86 – 90.

112. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей / М.Доналдсон; [Пер. с англ. / Под ред. В.Лубовского]. – М.: Педагогика, 1985. – 192 с.

113. Донской Г.М. Задания для самостоятельной работы по новой истории: 9 кл.: Пособие для учителя / Г.М.Донской. – М.: Просвещение, 1989. – 126с.

114. Доценко А.М. Проблема формирования познавательной активности учащихся в истории педагогической мысли на Украине (1917-1941 гг.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13730 «Теория педагогики» / А.М.Доценко. – К., 1972. – 17 с.

115. Доценко О.Г. Проблеми формування реалізованої пізнавальної активності у майбутніх фахівців / О.Г.Доценко // Гуманізація навчально-виховного процесу: [зб. наук. пр. / заг. ред. В.І.Сипченка]. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПІ, 2002. –[Вип. XVI] – С. 69-72.

116. Драч І.І. Акмеологічний підхід до підготовки фахівців у вищих навчальних закладах І – ІІ рівнів акредитації / І.І.Драч, І.М.Драч. // Нові технології навчання: [наук.-метод. зб. / Ред. кол.: Б.І.Холод, О.Я.Савченко, О.І.Ляшенко та ін.] – К.: НМЦВО, 2000. – [Вип. 28]. – 204 с. – С. 61-65.

117. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П.Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239с.

118. Желіба О.В. Методика викладання історії засобами умовно-графічної наочності. Навчальний посібник. / О.В.Желіба. – Ніжин: НДПУ, 2003. – 147 с.

119. Жердева М.В. Ученики – составители книги: Ролевые игры в старших класах / М.В.Жердева, Н.Н.Скороходова. // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1991. - № 3. – С. 12-17.

120. Жигун А.М. К анализу особенностей рефлексии в игровой деятельности / А.М.Жигун. // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – 230 с. – С. 28-37.

121. Жицький Є.І. Самостійність і творча активність учнів у процесі вивчення літератури / Є.І.Жицький. – К.: Радянська школа, 1969. – 167 с.

122. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні / О.Жорник. // Рідна школа. – 2000. - № 4. – С. 63 – 64.

123. Жорник О. Просто ли играть? / О.Жорник. // Игра и дети. Журнал для родителей. – 2001. - № 0. – С. 1 – 4.

124. Жуковская Р.И. Актуальные вопросы педагогической теории игры / Р.И.Жуковская. // Советская педагогика. – 1963. - № 3. – С. 45 – 52.

125. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И.Загвязинский. – М., 2001. – 192 с.

126. Занюк С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх / С.Занюк. – Луцьк, 1998. – 79 с.

127. Запорожець О. Розвиток творчої особистості засобами гри / О.Запорожець. // Мистецтво та освіта. – 1997. - № 1. – С. 47-49.

128. Захаров В.М. Интеллектуальные игры как средство формирования познавательной деятельности учащихся: автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 «Теория и история педагогики» / В.М.Захаров. – М., 1988. – 24 с.

129. Захарова И.А. Игровой зачет как метод активного обучения / И.А.Захарова. // Педагогічна Сумщина. – 1996. - № 1 – С. 36-39.

130. Золотухина С.Т. Формирование познавательной активности учащихся в процессе проф. ориентации / С.Т.Золотухина. // Формирование познавательной активности школьников: [Сб. науч. тр. / ред. В.И.Лозовая]. – Харьков: ХГПИ, 1988. – 89 с. – С. 53-55.

131. Зотов А.Ф. Буржуазная философия середины XIX – начала XX века / А.Ф.Зотов, Ю.К.Мельвиль. - К. – М., 1988. – 489 с.

132. Іващенко О.А. Рольова гра як фактор підвищення пізнавальної активності курсантів / О.А.Іващенко. // Проблеми гуманізму і освіти: [збірник матеріалів науково-методичної конференції, м. Вінниця, 21-22 травня 2002 р. В 2-х томах.]– Вінниця: Універсум, 2002. – [Том 2]. - 312 с. – С. 260-263.

133. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / ред. Е.А.Леванова. – Спб.: Питер, 2006. – 208 с.: ил.

134. Игра и развитие личности дошкольника: [сб.науч.тр.] / ред.Г.Г.Кравцова (отв.ред.) и др. – М.: изд.АПН СССР, 1990. – 151 с.

135. Игры для интенсивного обучения / ред. В.В.Петрусинский. – М.: Прометей, 1991. – 219 с.

136. Ізюмська Г.В. Шляхи розвитку творчих здібностей студентів у навчальному процесі / Г.В.Ізюмська. // Нові технології навчання: [наук. метод.

зб.] – К.: НМЦВО, 2000. – [Вип. 28]. – 204 с. – С. 83-86.

137. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С.Ильин. – М., 1984. – 144 с.

138. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: Учебное пособие / Л.В.Кондрашова, М.Г.Виевская, Л.А.Савченко. – Кривой Рог: КГПУ, 2001. – 194с.

139. Ипполитова М.И. Формирование познавательной активности учащихся в процессе проблемного изложения материала учителем (при изучении предметов гуманитарного цикла): автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. – «Теория и история педагогики» / М.И.Ипполитова. – К., 1977. – 24 с.

140. Исупов К.Г. В поисках сущности игры / К.Г.Исупов. // Философские науки. – 1977. - № 6. – С. 37-41

141. Ічанська О.М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.М.Ічанська.- К., 2002. – С. 187.

142. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся / Е.Н.Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.

143. Казакова Е. Проблема подростков или проблемы с подростками? / Е.Казакова. // Педагогическая техника. – 2004. - № 5. – С. 91-95.

144. Калашникова Л.Н. Формирование познавательной активности школьников в процессе их общения во внеурочной деятельности. автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Теория и история педагогики» / Л.Н.Калашникова. – Казань, 1983. – 20 с.

145. Кальчук М.І. Філософські засади сучасних ігрових педагогічних технологій / М.І.Кальчук. // Психолого-педагогічні проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців сфери туризму в умовах неперервної освіти: Наукові записки Київського ін-ту туризму, економіки і права. – К.: НПЦ Перспектива, 2001. – [Т. 1]. – 198 с. – С. 146-148.

146. Каменских Т.Н. Взаимосвязь воспитания и игровой трудовой

активности младшего школьника / Т.Н.Каменских. // Взаимосвязь познавательной и социальной активности младших школьников: [Межвуз. сборник науч. трудов]. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1987. – 179 с. – С. 155-161.

147. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф.Каптерев. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1990. – 336 с.

148. Кейри Ф. Детскія игры. Изследованіе о творческомъ воображеніи у детей / Ф.Кайри. – М., 1908. – 109 с.

149. Келеси М. Развитие самопознание личности в раннем юношеском возрасте. / М.Келеси. –К., 1998. - 29 с.

150. Кирилюк А.С. Категория «активность»: мировоззренческие и методологические функции / А.С.Кирилюк. – К.: Наукова думка, 1985. – 125 с.

151. Киричук О. Розвиток креативності вчителя у педагогічному спілкуванні / О.Киричук. // Рідна школа. – 1995. - № 12. – С. 53-57.

152. Класова О.В. Взаимосвязь продуктивной учебной деятельности и активности личности / О.В.Класова. // Личность и ее мотивационная структура: [Сб. науч. трудов]. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2000. – 120 с. – С. 37-39.

153. Клейман Ф.С. Развитие творческих способностей учащихся / Ф.С.Клейман. // Школа. – 2000. - № 6. – С. 18 – 24.

154. Клименко В.В. Перші кроки у творчість / В.В.Клименко, О.В.Кочерга. – К., 1999. – 96 с.

155. Книга: Энциклопедия / Редкол.: И.Е. Баренбаум, А.А.Беловицкая, А.А.Говорова и др. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 800 с.

156. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г.Ковалев. – М.: Просвещение, 1965. – 288 с.

157. Ковальова А.В. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук: 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / А.В.Ковальова. – Луганськ, 2005. – 287 с.

158. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті /

Г.О.Ковальчук. - К.: КНЕУ, 1999. - 128 с.

159. Коджаспирова Г.М. Технические и интеллектуальные игры в системе развития познавательной активности младших школьников / Г.М.Коджаспиров. // Взаимосвязь познавательной и социальной активности младших школьников: [межвуз. сборник научных трудов]. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1987. – 179 с. – С. 24-31.

160. Кожем'яка О. Гра при вивченні історії в 6 – 8 класах / О. Кожем'яка // Історія в школах України. – 2002. - № 1. – С. 40-43.

161. Кожем'яка О. Навчатися і творити граючи (Розвиток творчих здібностей учнів на уроках історії засобами гри) / О. Кожем'яка // Історія України. – 2002. - № 9. – С. 10-12.

162. Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества / А.Ю.Козырева. – Пенза, 1994. – 344 с.

163. Коменский Я.А. Пансофическая школа, то-есть школа всеобщей мудрости / Я.А.Коменский. / Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – [Т.2]. – С.44-98.

164. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С.Кон. – М., 1980. – 191 с.

165. Кондрашова Л.В. Вища педагогічна школа і Болонський процес: реалії та перспективи / Л.В.Кондрашова. - Кривий Ріг, 2007. - 474 с.

166. Кондрашова Л.В. Имитационно-игровое обучение в высшей школе / Л.В.Кондрашова. – Кривой Рог, 2001. – 265с.

167. Конникова Т.Е. Творческая игра в воспитательной работе школы / Т.Е.Конникова. // Воспитание самостоятельности и активности учащихся. [Сб.ст.] – Ленинград, 1966. – 282 с.

168. Комаров В. Методичні питання формування усвідомленості знань учнів / В.Комаров. // Рідна школа. – 2000. - № 9. – С. 21-23.

169. Копосов П. Місце навчальної гри у методичній системі сучасної дидактики / П.Копосов. // Рідна школа. – 2002. – № 11. – С. 65 – 67.

170. Корнилов С.В. Кантовское обоснование педагогики / С.В.Корнилов. // Советская педагогика. – 1989. - № 11. – С. 122-126.

171. Коротаева Е.В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. / Е.В.Коротаева. - М.:Ин-т психологии РАН, 1997. – 114 с.

172. Короткова Н.А. Современное исследование детской игры / Н.А.Короткова. // Вопросы психологии. – 1995. - № 2. – С. 163 – 168.

173. Корнилов С.В. Кантовское обоснование педагогики / С.В.Корнилов. // Советская педагогика. – 1989. - № 11. – С. 122-126.

174. Корсакова О.К. Методи навчання, що формують в учнів досвід перетворювальної діяльності / О.К.Корсакова. – К.: ФАДА, ЛТД, 2000. – 28 с.

175. Коршунов А.М. Познание и деятельность / А.М.Коршунов. – М., 1984. – 142 с.: ил.

176. Коршунова Н.Л. Единство и различие значений терминов «условие» и «средство» в педагогике / Н.Л.Коршунова. // Новые исследования в педагогических науках. / Сост. И.К.Журавлев, В.С.Шубинский. - М.: Педагогика, 1991. – [Вып. 1(57)]. - 96 с.

177. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк / ред. Л.М.Проколієнко. - К.: Радянська школа, 1989. - 608 с.

178. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности / А.И.Крупнов. // Вопросы психологии. – 1984. - №3. – С. 25-33.

179. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников /В.А.Крутецкий . – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.

180. Крутецкий В.А. Очерки психологии старшего школьника / В.А.Крутецкий, Н.С.Лукин. – М., 1963. – 198 с.

181. Крутій В.А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / В.А.Крутій. – К., 2002. – 20 с.

182. Крутій В.А. Зміст та компоненти навчальної активності молодших школярів / В.А.Крутій. // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. [Зб.наук.праць]. – Рівне: Волинські обереги, 2002. – 276 с.

183. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии / Г.Ю.Ксензова. – М., 2001. – 224 с.

184. Кузнецова А.Ф. Проблемно-поисковые домашние задания как средство формирования познавательных интересов учащихся (на материале преподавания русской литературы и истории в 9-10 кл.): автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А.Ф.Кузнецова. – К., 1983. – 14 с.

185. Кукушкина О.А. Приемы формирования активности и самостоятельности учеников на уроках истории /О.А.Кукушкина. // Методы обучения как условия активности и самостоятельности учащихся. [Мат.науч.-пр.конф / ред.проф. И.М.Чередов]. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 114 с. – С. 15-19.

186. Кулагина Г.А. Сто игр по истории: [Пособие для учителя] / Г.А.Кулагина. – М.: Просвещение, 1983. – 240с.

187. Кулакова Н.И. Игровые ситуации и опорные конспекты на уроках истории / Н.И.Кулаков. // Преподавание истории в школе. – 1999. - № 8. – С. 36-41.

188. Куліш І.М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / І.М.Куліш. – К., 2003. – 20 с.

189. Куприянов Б.В. Организация и методика проведения игр с подростками: Взрослые игры для детей: [Учеб.-метод. пособие] / Б.В.Куприянов, М.И.Рожков, И.И.Фришман. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 216с.

190. Курбатова Л. Мозг, творчество, обучение, здоровье / Л.Курбатов. // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. - № 4. – С. 13-18.

191. Курс общей, возрастной и педагогической психологии. [Вып.3]. Возрастная и педагогическая психология / ред. М.В.Гамезо. – М.: Просвещение, 1982. – 176 с.

192. Куряк Н.С. Дефицит психической активности: пассивность личности и болезнь / Н.С.Куряк. – М.: Институт психологии РАН, 1996. – 245 с.

193. Кушнірук С.А. Навчання у складі малих груп як фактор розвитку

пізнавальної активності старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія навчання» / С.А.Кушнірук. – К., 1990. – 20 с.

194. Ладенко И.С. Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности / И.С.Ладенко, С.Ю.Степанов. – Новосибирск, 1990. – 52 с.

195. Лазурский А.Ф. К учению о психологии активности / А.Ф.Лазурский. – СПб.: Алетейя, 2001. – 192 с.

196. Латышева Д.И. Проблема развития познавательной активности в процессе формирования социальной активной личности / Д.И.Латышева, В.А.Ситаров // Взаимосвязь познавательной и социальной активности младшего школьника: [Межвуз.сб.н.тр.] – М.: МГПИ им.В.И.Ленина, 1987. – 179 с. – С. 123-132.

197. Левин В.А. Подготовка учителя 4-летней начальной школы к применению игровых методов обучения / В.А.Левин, П.С.Жедек // Начальная Школа. – 1997. - № 9. – 136с.

198. Левина И.И. Формирование общеинтеллектуальных умений старшеклассников: [учеб.пособие] / И.И.Левина, Ф.Б.Сушкова. – М., 144 с.

199. Левитов Н.Д. Психология старшего школьника / Н.Д.Левитов. – М., 1955. – 214 с.

200. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С.Лейтес. – М., 1971. – 279 с.

201. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

202. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. [Пособие для учителей] / И.Я.Лернер. – М.: Просвещение, 1982. – 191с.

203. Лізинський В.М. Практичне виховання в школі. Особливості та планування / В.М.Лізинський. - Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. – 160 с.

204. Лізинський В.М. Прийоми та форми в навчальній діяльності / В.М.Лізинський. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. – 160 с.

205. Лісіна Л.О. Розвиток пізнавальної активності школярів старших класів

у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Л.О.Лісіна. – К., 2000. – 20 с.

206. Литвиненко І.С. Формування пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / І.С.Литвиненко. – Одеса, 2002. – 19 с.

207. Литова З.А. Роль игры в развитии личности школьников в новых экономических условиях / З.А.Литова // Школа. – 2000. - № 2. – С. 36 – 40.

208. Ложникова Н. Во что играть будущим учителям / Н.Ложникова. // Народное образование. – 1991. - № 1. – С. 103-109.

209. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І.Лозова. / Харк.держ.пед.ун-т ім.Г.С.Сковороди. – [2-е вид., доп.]– Харків: «ОВС», 2000. – 164 с.

210. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М.Лотман. // Лотман Ю.М. Об искусстве - СПб.: «Искусство – СПБ», 1998. – С. 14 – 285.

211. Лоштун О.Б. Організація імітаційно-ігрової діяльності на уроках історії в старших класах / О.Б.Лоштун. // Педагогіка вищої та середньої школи: [Збірник наук.праць / гол.ред. – проф. Буряк В.К.] – Кривий Ріг: КДПУ, 2011. – [Вип. 32] . – С. 547-552.

212. Лузан П.Г. Активізація навчання студентів / П.Г.Лузан; за ред. А.І.Дьоміна. – К.: Редакційно-вид.відділ Наукметодцентру агроосвіти, 1999. – 216 с.

213. Лузан П.Г. Системний підхід до формування навчально-пізнавальної активності студентів вищих аграрних навчальних закладів / П.Г.Лузан. // Теоретичні питання освіти та виховання: [Зб.наук.праць / ред.акад. АПН України М,Б.Євтух]. -– К., 2000. - [вип.13]– 123 с. – С. 83-87.

214. Лукьянова М.І. Особистісно орієнтований урок: конструювання та діагностика / М.І.Лукьянова, Н.А.Разіна, Т.М.Абдулліна та ін.. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. – 176 с.

215. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г.Л.Лэндрет;

[пер. с англ., предисл. А.Я.Варяга]. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.

216. Люблінська Г.О. Дитяча психологія / Г.О.Люблінська. – К.: Вища школа, 1974. – 355 с.

217. Ляпина Г.А. Игра как средство активизации учебно-воспитательного процесса / Г.А.Ляпина. – Алма-Ата, 1978. – 64с.

218. Майборода В.К. Самостійна робота з історії учнів у 5 -6 класах / В.К.Майборода. – К., 1975. – 88с.

219. Макаренко А.С. Игра. – М.: Академия пед. наук, 1957. –(Соч. в 7 т.: 2-е изд. / А.С.Макаренко; Т. 4.)

220. Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников: [уч.пособие] / Т.Н.Мальковская. – Л., 1973. – 172 с.

221. Менегетти А. Ин-се искусства и творчество / А.Менегетти; пер. с ит. под. общей ред. О.Камаевой. – Екатеринбург, 1997. – 236 с.

222. Ментс М. ван. Эффективность использования ролевых игр в тренинге / М.ван Ментс. – СПб: Питер, 2001. – 208с.

223. Методична служба – школі: [інформаційно-методичні матеріали на допомогу працівникам освіти / Укладачі: Ю.В.Буган, Г.І.Свінних, В.І.Уруський]. – [Випуск 1]. - Тернопіль: «Астон», 2003. – 286 с.

224. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры. – М., 1966. – 247с.

225. Методы обучения как условия развития активности и самостоятельности учащихся: [мат.науч.-пр.конф. / ред.проф. И.М.Чередов]. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 114 с.

226. Мизина Ю.И. Творческие работы учащихся как средство развития их познавательной самостоятельности: автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Ю.И.Мизина – М., 1977. – 18 с.

227. Миллер С. Психология игры / С.Миллер. – СПб: Университетская книга, 1999. – 320 с.

228. Мінзберг Н.М. Ілюстрування як засіб конкретизації на уроках історії у 7 класі восьмирічної школи. [посібник для вчителів] / Н.М.Мінзберг. – К., 1963. – 102с.

229. Миронова Р.М. Игра в развитии активности детей: [Кн. для учителя] / Р.М.Миронова. – Мн.: Нар.асвета, 1989. – 176 с.

230. Мирославский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте: [монография] / Ю.А.Мирославский. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

231. Михневич Т.П. Формирование познавательной активности учащихся в условиях дифференциации обучения: автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Т.П.Михневич. – Минск, 1989. – 19 с.

232. Мнацаканян Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников: [кн.для учителя] / Л.И.Мнацаканян. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.

233. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії / О.П.Мокрогуз. – Х.: Вид.група «Основа», 2005. – 192 с.

234. Молодцова Т.Д. Стимулирование познавательной активности школьников в процессе экскурсионной работы / Т.Д.Молодцова. / Формирование познавательной активности школьников. [Сб.ст.] – Ростов-на-Дону, 1971. – 192 с. – С.48-55.

235. Моляко В.А. Концепция воспитания творческой личности / В.А.Моляко. // Радянська школа. – 1991. - № 5. – С. 47 – 51.

236. Мурзаев В.С. Рисунки на классной доске в преподавании истории: [пособие для учителей] / В.С.Мурзаев. – М., 1946. – 116с.

237. Мухацька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Б.Мухацька. – К., 2001. – 40 с.

238. Мухина И. «И творчество, и чудотворчество…» / И.Мухина. // Учительская газета. – 1993. - № 23. – С. 8.

239. Налимов В.В. Спонтанность сознания / В.В. Налимов. – М., 1989. – 159с.

240. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-

майстром / Упорядники: В.М.Андрєєва, В.В.Григораш. – Х.: Вид.група «Основа», 2006. – 352 с.

241. Нгуен Д.Т. Проблема познавательной активности учащихся в истории советской педагогике (1959 – 1972 гг.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Д.Т.Нгуен. – Минск, 1976. – 20 с.

242. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров: [Учеб.пособ.] / ред. В.В.Давыдов. - М.: Высшая школа, 1995. - 207 с.

243. Нестеров Д.М. Взаимосвязь урочных и внеурочных занятий как одно из условий повышения уровня образованности школьников / Д.М.Нестеров. / Воспитание у учащихся познавательной активности. [Сб.ст.] – Волгоград, 1971. – 178 с.

244. Николаева Г.В. От игры к знаниям / Г.В.Николаева. // Образование в современной школе. – 2000. - № 3. – С.32 – 41.

245. Николайшвили Т.А. Методика определения уровня учебной активности учащихся в учебном процессе (IV – VIII кл.): автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Т.А.Николайшвили. – Тбилиси, 1986. – 25 с.

246. Новые исследования в педагогических науках / Сост. И.К.Журавлев, В.С.Шубинский. – М.: Педагогика, 1991. - [Вып. 1 (57)]. – 96 с.

247. Нуритдинова М.С. Направленность педагогического процесса на развитие самостоятельности мышления и творчества старшеклассников (на примере школ Республики Таджикистан): автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / М.С. Нуритдинова. – Душанбе, 2000. – 24 с.

248. Обозов Н.Н. Возрастная психология: Юность и зрелость / Н.Н.Обозов. – СПб, 2000. – 130 с.

249. Образцова Т.Н. Юмористические игры для детей / Т.Н.Образцова. – М.: ООО «Этрол», ООО ИКТЦ «Лада», 2005. – 160 с.

250. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: [Учеб. пособие] / Р.В.Овчарова. - М.: Творческий центр «Сфера», 442 с.

251. Одаренные дети: [Пер.с англ./ общ.ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слуцкого]. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

252. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов; под ред. чл.-кор. АН СССР Н.Ю.Шведовой. – [20-е изд., стереотип.] – М.: Рус.яз. – 750 с.

253. Оконь В. Введение в общую дидактику / В.Оконь: [пер. с польского]. – М.; Вісшая школа, 1990. – 383 с.

254. Освітні технології: [Навч.-метод.посібник] / О.М.Пехоти, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін. – К.: АСК, 2002. – 255 с.

255. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет: (пед.наука – реформе школы) / под ред. И.В.Дубровиной, Б.С.Круглова. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.: ил.

256. Організація та методика ігрової діяльності. Методичні вказівки до вивчення курсу для студентів факультетів культурології. / Укл. Л.Г.Тишевська. – Харків: ХДІК, 1998. – 11 с.

257. Охредько О. Історичне лото на уроках історії Стародавнього Світу / О.Охредько // Історія в школі. – 2003. - № 5-6 (травень-червень). – С. 37-41.

258. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала / В.Ф.Паламарчук. – Тернопіль: «Навчальна книга - Богдан», 2000. – 152 с.

259. Папуча М.В. Психологія ранньої юності: [навч.-метод. посібник] / М.В.Папуча. – Ніжин, 2001. – 137 с.

260. Пастухова И.П. Деловая игра и педагогический менеджмент / И.П.Пастухова. – М.: Изд-во Московского культурологического лицея № 1310, 2002. – 96 с.

261. Педагогическая энциклопедия. / ред. А.И.Каиров, Ф.Н.Петров. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – [Т. 1. А – Ефимов], 1964. – 832 столб. с ил.

262. Педагогические игры: [учеб. пособие]. – Пермь: ПГПИ, 1991. – 104 с.

263. Петренко Г.Г. Изучение гибкости мышления младших подростков как условие развития их познавательной активности / Г.Г.Петренко. / Формирование познавательной активности школьников: [Сб.науч.тр. / ред. В.И.Лозовая]. – Харьков: ХГПИ, 1988. – 89 с. – С. 39-42.

264. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии: [учебн. пособие] / П.И.Пидкасистый, Ж.С.Хайдаров. – М.: МПУ, 1996. – 352с.

265. Писаренко О. Творчий потенціал можна розвинути / О.Писаренко. // Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд. О.Главник, В.Зоц. – К., 2003. – 128 с. – С. – 51-60.

266. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: [учебно-метод.пособие. 3-е изд., испр.и доп] / В.Ю.Питюков. – М.: Изд-во «Гном и Д», 2001. – 192 с.

267. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К.Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.

268. Подопригорина Е.В. Изучение истории и становление личности / Е.В.Подопригорина. // Преподавание истории в школе. – 1998. - № 5. – С. 16 – 18.

269. Познавательные процессы и способности в обучении: [учеб.пособие для студентов пед.ин-тов]; под ред. В.Д.Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.

270. Половникова Н.А. О воспитании познавательной самостоятельности / Н.А.Половникова. // Ученые записки ГПИ. – [Вып.47]. – Казань, 1968. – С.24-27.

271. Полякова С. Творчество – это исследование / С.Полякова. // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2002. - № 5. – С. 32 – 36.

272. Полянская Н.Я. Методика проведения педагогического совета / Н.Я.Полянская. // Завуч. – 2001. – № 6.

273. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І.Пометун, Г.О.Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.

274. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод.посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.:іл.

275. Пономарев Я.Н. Психология творчества и педагогика / Я.Н.Пономарев. – М., 1968. – 165 с.

276. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги: [пер.с англ.] / К.Поппер. – К.: Основи, 1994. – 365 с.

277. Попов А. Необжитая страна дидактичных игр / А.Попов. // Народное

образование. – 1995. - № 5. – С. 29 – 33.

278. Поспелов Г.С. Искусственный интеллект – прикладные системы / Г.С.Поспелов, Д.А.Поспелов. – М., 1985. – 138 с.

279. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Т.В.Азарова, О.И.Барчук; под общей ред. М.Р.Битяновой. – СПб: Питер, 2007. – 304 с.: ил.

280. Прауде В.Р. Применение деловых игр в учебном процессе: [учебное пособие] / В.Р.Прауде. – Рига: ЛГУ им.П.Стучки, 1985. – 75 с.

281. Причепій Є.М. Філософія: [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Є.М.Причепій, А.М.Черній, Л.А.Чекаль. – К.: Академвидав, 2003. – 576 с.

282. Проблеми імітаційно-ігрового підходу до організації навчального процесу у вищій школі: [Збірник]. – Кривий Ріг, 2001. – 147с.

283. Прутченков А.С. Возможности игровой технологии: понятие и термины / А.С.Прутченко. // Педагогика. – 1999. - № 3. – С. 121 – 126.

284. Психологическая энциклопедия. [2-е изд.]; под ред. Р.Корсини, А.Ауэрбаха. – СПб: Питер, 2003. – 1096 с.: ил.

285. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтко. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.

286. Психологія і педагогіка життєтворчості: [Навч.-метод.посіб.] / В.Доній та ін. – К., 1996. – 792 с.

287. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: [Навч.-метод.посібник]; за заг.ред. М.Й.Боришевського. – К., 1998. – 192 с.

288. Психология современного подростка [под ред. Д.И. Фельдштейна: Науч.-исслед.ин-т общей и педагогической психологии Акад.пед.наук СССР]. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.: ил.

289. Пугач Г.В. Познавательная активность человека / Г.В.Пугач. – М.: Изд-во полит.литературы, 1985. – 96 с.

290. Пути и средства повышения познавательной активности учащихся: [Межвузовский сборник науч. трудов]. – Рязань: Рязан.пед.ин-т, 1986. – 172 с.

291. Развитие мотивационно-познавательной сферы личности школьника в условиях учебной деятельности: [Сб.науч.трудов]. – Волгоград: ВГПИ, 1985. – 120 с.

292. Развитие самостоятельности и активности учащихся в учебной работе

школы: [сборник статей]. – Челябинск, 1966. – 72 с.

293. Развитие творческой активности школьников [под ред. А.Матюшкина]. – М., 1991. – 160 с.

294. Рахимов А.З. Концепция учебной деятельности и проблема формирования творческого мышления учащихся на уроке / А.З.Рахимов. // Развитие мотивационно-познавательной сферы личности школьников в условиях учебной деятельности: [Сб.науч.трудов]. – Волгоград: ВГПИ, 1985. – 120 с. – С. 46-51.

295. Редковец И.А. Обусловленность уровня познавательной активности школьников характером их учебной деятельности / И.А.Редковец. // Воспитание у учащихся познавательной активности. Сб.ст. – Волгоград, 1971. – 178 с. – С. 24-29.

296. Рождественская Н.В. Психология художественного творчества / Н.В.Рождественская. – СПб, 1995. – 271 с.

297. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід: [Наукова монографія] / М.І.Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 154с.

298. Романовський О.Г. Психологія активності: [навч.-метод.посібник] / О.Г.Романовський, О.С.Пономарьов, В.Є.Михайліченко. – Харків, 2002. – 56 с.

299. Рослик Е.А. Организация имитационных занятий в больших группах / Е.А.Рослик, А.С.Крюков, Т.А.Аширов. // Программированное обучение: [республ. межведомств.науч.сборник]. – К.: Лыбидь, 1991. - [Выпуск 28].– 135 с. – С. 52-57.

300. Рощупкин И.П. К вопросу о влиянии познавательной деятельности студентов на формирование их общественно-политической активности / И.П.Рощупкин // Актуальные вопросы формирования познавательной активности студентов педвуза. – Воронеж, 1978. – 112 с. – С. 82-95.

301. Рубинштейн С.Л. Детские игры и их социально-жизненное значение / С.Л.Рубинштейн. // Вестник воспитания. – 1912. - №8. – С.96.

302. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб: Питер, 2002. – 578с.

303. Рубцов В.В. Игровой метод организации учебной деятельности школьников / В.В.Рубцов, В.В.Агеев. // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – 230 с. – С. 104-112.

304. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е.Ф.Рыбалко. – СПб: Питер, 2001. – 245 с.

305. Сабуров Е. По направлению к игровому обществу / Е.Сабуров. // Дайджест школа – парк педагогических идей и технологий. – 2001. - № 7-8. – С. 28 – 32.

306. Сазонтьева Н.Б. Игра как метод и проблема современной психологии / Н.Б.Сазонтьева. // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – 230 с. – С. 7 – 13.

307. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г.Салмина. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1988. – 288 с.

308. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют / Н.В.Самоукина. – Дубна, 2000. – С. 106.

309. Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании / Н.В.Самоукина. – М.: Народное образование, 1996. – 112 с.

310. Саюк В. Ігрові методи та їх дидактичне значення / В.Саюк. // Рідна школа. – 2001. - № 4. – С. 18 – 20.

311. Семенов В.М. Дидактична гра як форма навчання / В.М.Семенов. // Радянська школа. – 1989. - № 3. – С. 26-33.

312. Середюк, Л. А. Педагогические условия оптимизации личностного самовыражения старшеклассников. / Л.А.Середюк // Дис. кандидата педагогических наук. - Ровно , 2002.- 196с.

313. Сердюк Л.А. Форми особистісного самовираження сучасних старшокласників / Л.А.Сердюк. // Педагогіка і психологія. – 2001. - № 1. – С. 67-72.

314. Сиденко А. Игровой подход в обучении / А.Сиденко. // Народное образование. – 2000. - № 8. – С. 134-137.

315. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека: мотивационно-эмоциональные аспекты / П.В.Симонов. - М., 1975. – 238 с.

316. Сирота Г.В. Воспитание познавательной активности учащихся

учебными творческими заданиями: автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Г.В.Сирота. – Минск, 1987. – 17 с.

317. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н.Скаткин. – М.: Просвещение, 1971. – 293 с.

318. Скворцова Н.Г. Элементы смеховой культуры на уроках истории / Н.Г.Скворцова. // Преподавание истории в школе. – 1998. - № 5. – С. 42 – 43.

319. Скирбекк Г. История философии: Учеб.пособие [для студ.высш.учеб.заведений]; пер с англ. В.И.Кузнецова; ред. С.Б.Крымский / Г.Скирбекк, Н.Гилье. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 800 с.

320. Скоморовський Б.Г. Дидактичні засади розвитку пошукової пізнавальної активності учнів середньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Б.Г.Скоморовський. – Івано-Франківськ, 1996. – 23 с.

321. Слободянюк О.М. Деякі аспекти активізації пізнавальної діяльності / О.М.Слободянюк. // Проблеми гуманізму і освіти: [збірник матеріалів науково-методичної конференції, м. Вінниця, 21-22 травня 2002 р]. - В 2-х томах.– Вінниця: Універсум, 2002. - [Том 2]. – 312 с. – С. 197-199.

322. Слюсаренко Н.В. Розвиток творчих здібностей учнів 5 – 9 класів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчаня» / Н.В.Слюсаренко. – К., 2001. – 35с.

323. Смирнов Е.Н. Структура и временная организация игры / Е.Н.Смирнов. // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – 230 с. – С. 14-28.

324. Смирнов Е.Н. Игра как «отладочный стенд» методов организации учебно-воспитательного процесса / Е.Н.Смирнов, А.Д.Асиновский. // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – 230 с. – С. 100-104.

325. Соколенко Е. Игра, которая длится год… / Е.Соколенко. // Перемены. –

2004. - № 2. – С. 87-117.

326. Соловей О.В. «Велика історична гра» / О.В.Соловей. // Рідна школа. – 1993. - № 7. – С. 29-31.

327. Соловьева Т.А. Диагностика показателей познавательной активности школьников в процессе понимания учебного материала / Т.А.Соловьева. // Взаимосвязь познавательной и социальной активности младших школьников: [Межвуз. сборник научных трудов]. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1987. – 179 с. – С. 148 – 155.

328. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду / А.И.Сорокина. - М., 1982. – 118 с.

329. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: Учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений]: В 2ч. / А.Т.Степанищев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 304с.

330. Степанова Т. Місце і роль гри у навчанні дітей елементам математики / Т.Степанова. // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі: [зб.наук.праць]. – Рівне: Волинські обереги, 2002. – 276 с.

331. Стражев А.И. Методика преподавания истории / А.И.Стражев. – М., 1964. – 298с.

332. Стряглик Н.І. Нетрадиційні форми навчання та їх вплив на якість навчального процесу в школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н.І.Стряглик. – Харків, 1994. – 25 с.

333. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: [Учеб. для высш. учеб. заведений] / М.Т.Студеникин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 240с.

334. Суркова Л.В. От теории познания – к философии познания? / Л.В.Суркова. // Вестник МУ. Серия 7. Философия. – 2001. - № 2. – С.3-16.

335. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / В.Сухомлинський. – К., 1979. – 267с.

336. Сучасна загальноосвітня школа та шляхи розв’язання її проблем. – Днепропетровськ, 1997. – 321с.

337. Терещенко К. Інтелектуальні ігри на уроках історії / К.Терещенко.// Історія в школі. – 2000. – № 10. – С. 18 - 20.

338. Терешко Л.В. Ділова гра як форма контекстного навчання і професійна підготовка майбутніх педагогів / Л.В.Терешко. // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі: [зб.наук.праць]. – Рівне: Волинські обереги, 2002. – 276 с. – С. 131-135.

339. Ткач Р.В. Психологічні особливості творчої активності особистості / Р.В.Ткач. – Запоріжжя: видавництво ЗДІА, 1999. – 24 с.

340. Ткач Р.В. Психологічні особливості творчої активності молодших школярів у процесі фольклорно-ігрової діяльності: дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія / Р.В.Ткач. – Київ, 1999. - 186с.

341. Ткачев В.Н. Источники развития творческих способностей / В.Н.Ткачев. – М., 2001. – 87 с.

342. Тоболін В. Схеми-портрети у вивченні життя і діяльності історичних персоналій / В.Тоболін. // Історія України. – 2000. - № 38 (жовтень). – С. 10-12.

343. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения / В.А.Трайнев. – М.: Издательский Дом «Дашков и К»: МАН ИПТ, 2002. – 360 с.

344. Тренина М.С. Беседа как метод обучения и активизации познавательной деятельности учащихся V – VIII кл. общеобразовательных школ: автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория педагогики» / М.С.Тренина. – Автореферат. – М., 1966. – 16 с.

345. Трусова О.Л. Ігрові вправи як засіб навчання образотворчій діяльності / О.Л.Трусова, О.М.Удіна. // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: [збірник наук.праць. Наукові записки Рівненського держ.гуманіт.ун.]– Рівне: РДГУ, 2002. – [Вип. 21]. - 146 с. – С. 61-64.

346. Тупичкина Е.А. Игра стимулирует воображение и фантазию детей / Е.А.Тупичкина. // Начальная школа. – 1993. - № 4. – С. 14 – 19.

347. Тюков А.А. Организационные обучающие игры и моделирование

процессов социального развития личности / А.А.Трюков. // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – 230 с. – С.48-61.

348. Тюнникова С.М. Эвристическая игра в обучении гуманистическим предметам учащихся средних профессионально-технических училищ: автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / С.М.Тюнникова. – Казань:КГУ, 1983. – 17 с.

349. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н.Узнадзе. – М., 1966. – 287 с.

350. Усова А.Д. Роль игры в воспитании детей / А.Д.Усова. – М., 1976.

351. Устиненко В.И. Роль и место феномена в культуре / В.И.Устиненко. // Философские науки. - 1980. - № 2. – С.36-42.

352. Ушинський К.Д. Вибрані твори / К.Д.Ушинський. – К., 1981. – 362с.

353. Федорчук И.А. История. Интелектуальные игры для школьников / И.А.Федорчук. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 176 с.: ил.

354. Філімонова Т.В. Дитяча гра в наукових розробках педагогів і психологів кінця XIX – XX ст.. / Т.В.Філімонова // Педагогіка і психологія. – 2001. - № 1. – С. 139-146.

355. Філософія: [навч.посіб.]; ред. І.Ф.Надольний. – К.: Вікар, 2003. – 359с.

356. Філософія: [підручник]; / ред. Н.Я.Горбач. – Львів: Логос, 1995. – 227 с.

357. Философия: Учебное пособие [для высших учебных заведений]. – Ростов н/Д: «Феникс», 2001. – 576 с.

358. Философский словарь / ред. И.Т. Фролов. – М.: Политиздат, 1987. – 588 с.

359. Философский энциклопедический словарь / Гл.редакция: Л.Ф.Ильичев. – М.: Сов.энциклопедия, 1983. – 840 с.

360. Формирвание активной, творческой личности в учебном процессе школе и вузе: [сб.науч.трудов / ред. В.Буряк, Л.Кондрашова]. – Кривой Рог: КГПУ, 1996. – 201с.

361. Формирование исторических знаний учащихся III – V классов / ред. Е.И. Никанорова. – М., 1959. – 80с.

362. Формирование познавательной активности школьников: сб.науч.тр. /

ред. В.И.Лозовая. – Харьков: ХГПИ, 1988. – 89 с.

363. Формы, методы и средства активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых: Учеб.пособие [для студентов пед.ф-тов (отделений)] / В.И.Чигринов, С.И.Мельникова, А.А.Мураховский. – Харьков: ХГУ, 1987. – 91 с.

364. Форми навчання у школі: [кн.для вчителя] / Ю.І.Мальований та ін. – К.: Освіта, 1992. – 158 с.

365. Харківська Н.І. Організація та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів на мотиваційно-організаційному етапі заняття / Н.І.Харківська. // Історія та правознавство. – 2005. - №32 (60) листопад. – С. 2-7.

366. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. / Й.Хейзинга. – М., 1992. – 167 с.

367. Хлєбнікова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога: навчально-методичний посібник [для викладачів, слухачів ІПО, директорів шкіл, керівників РУО] / Т.М.Хлєбнікова. – Х.: Вид.група «Основа», 2003. – 80 с.

368. Хохлачева Г.А. Методы активного обучения в самостоятельной работе студентов под руководством преподавателя / Г.А.Хохлачева, А.В.Фролов. // Программированное обучение: [Республ.межведомств.науч.сборник].– К.: Лыбидь, 1991. – [Вып. 28]. - 135 с. – С. 57-61.

369. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф.Харламов. - [6-е изд.]. - Минск: Універсітацкае, 2000. - 560с.

370. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1971. – 560 с.

371. Чанковська А.М. Ігрова ситуація як фактор творчого розвитку молодших школярів / А.М.Чанковська. // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [Зб.наук.праць. / ред.акад. АПН України М.Б.Євтух]. – К.: Вид.центр КНЛУ, НМАУ, 2002. - [Випуск 22]. – 210 с. – С.179-183.

372. Чикванаиа Л.Ф. Учебно-познавательные задачи и их применение в развитии познавательной активности учащихся: автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Л.Ф.Чикваниа. – Тбилиси, 1980. – 20с.

373. Чирва О.Ч. Результати дослідження дидактичних умов ефективності

використання рисунку у формуванні пізнавальної активності молодших школярів / О.Ч.Чирва. // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського: [Збірник наук. праць] – Одеса, 2001. – [Вип. 1-2]. 202 с.

374. Чорная Н.М. Дидактические имтационно-моделирующие игры в современной школе и педагогике США: дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Н.М.Чорная. – К., 1989. – 169 с.

375. Шайхов М. Формирование познавательной активности учащихся выпускных классов средней школы в процессе обучения (на примере образовательных школ Республики Таджикистан): автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / М.Шайхов. – Душанбе, 1998. – 30с.

376. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И.Шамова. – М.: Педагогика, 1982.– 208с.

377. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки: [из опыта работы школ г.Донецка] / В.Ф.Шаталов. – М.: Педагогика, 1980. – 133 с.

378. Шаульская Н.А. Поиграем в эрудитов? Идеи для школьных викторин и олимпиад / Н.А.Шаульская. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 219 с.: ил.

379. Шаульская Н.А. Эрудит-ассорти. Викторины, конкурсы, интеллектуальные игры для старшеклассников / Н.А.Шаульская. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 256 с.: ил.

380. Шевчук Т.О. Формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у художньо-ігровій діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т.О.Шевчук. – К., 2000. – 19 с.

381. Шинкарюк А.І. Розвиток моторики і психіки: Проблема активності і свободи / А.І.Шинкарюк. – Кам’янець-Подільський, 2002. – 200с.

382. Школьник Г.И. К проблеме формирования потребностей в знаниях учащихся / Г.И.Школьник. // Воспитание у учащихся познавательной

активности: [Сб.ст.] – Волгоград, 1971. – 178 с. – С. 3-16.

383. Школьное историческое образование: опыт и проблемы.// Новая и новейшая история.-2000.- №4. – С. 3-12.

384. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А.Шмаков. – М.: Новая Школа, 1994. – 436с.

385. Штепанько В.В. Формирование творческой активности подростков в трудовой деятельности: дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / В.В.Штепанько. – М., 1992. – 128 с.

386. Шукуров Т.А. Педагогическая система игровых форм организации познавательной деятельности школьников: автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Т.А.Шукуров. – Душанбе, 1999. – 48 с.

387. Шульга Л. Ігрові методики та їх роль у моральному вихованні учнів молодшого шкільного віку / Л.Шульга. // Рідна школа. – 2002. - № 10. – С. 48. – 50.

388. Шумакова Н.Б. Вопрос в структуре познавательной активности: автореф. на соискание науч. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология» / Н.Б.Шумакова. – М., 1985. – 24 с.

389. Шурпан О.В. Формирование познавательной активности младших школьников в процессе обучения (на материалах уроков чтения): автореф. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / О.В.Шурпан. – Минск, 1984. – 20 с.

390. Шуст І.В. Вузівська кафедра. Нариси організаційно-педагогічної діяльності / І.В.Шуст. – Тернопіль, 1995. – 115 с.

391. Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі / П.Щербань. // Початкова школа. – 1997. - № 9. – С. – 18 – 19.

392. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри – активна форма підготовки майбутніх учителів / П.М.Щербань. // Вища і середня педагогічна освіта: [наук.-метод.зб.] – К., 1993. – [Вип. 16.] – С. 68-73.

393. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: [навч.посіб.] / П.М.Щербань. – К.: Вища шк.., 2004. – 207 с.: іл.

394. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе: [Уч. пос. для пед. ин-тов.] / Г.И.Щукина. - М.: Просвещение, 1979. - 160с.

395. Щуркова Н.Е. Классное руководство: игровые методики / Н.Е.Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 224 с.

396. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б.Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 356 с.

397. Эльконинова Л.И. О предметности детской игры / Л.И.Эльконинова. // Вестник МУ. Серия 14. Психология. – 2000. - № 2. – С. 50 – 66.

398. Яворская Г.Х. Игра в дидактических моделях учебного процесса в высшей школе / Г.Х.Яворская. – Одесса: НИРИО ОИВД, 2000. – 114 с.

399. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С.Якиманская. – М., 1980. – 291 с.

400. Якубовська О.М., Качеровська Т.В. Психолого-педагогічні умови використання навчально-ігрового проектування у вивченні іноземної мови / О.М.Якубовська, Т.В.Качеровська. // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [Зб.наук.праць] / ред.акад. АПН України М.Б.Євтух – К.: Вид.центр КНЛУ, НМАУ, 2002. - [Вип. 22] – 210 с.

401. Яременко Н. Проблема організації ігрової діяльності учнів у педагогічній спадщині Григорія Ващенка / Н.Яременко. // Нові технології навчання: [Наук.-метод.зб. / Кол.авт.] – К.: Наук.-метод.центр вищої освіти, 2004. – [Вип. 39.] – 203 с. – С. 183-188.

402. Ярошевский М.Г. К истории форм психологии познания / М.Г.Ярошевский. // Вопросы психологии. – 1981. - № 3. – С. 138-145.