

Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики. Колективна монографія – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009.- 564 с. (ст. 531-560)

О. Л. Башманівський,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри слов'янських та германських мов
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Технологія формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мово-літературного циклу.

У статті представлена технологія формування інтелектуальних умінь на матеріалі розробленого факультативного курсу „Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу”.

На сучасному етапі розвитку освіти актуальним є виховання людини інтелектуальної, здатної орієнтуватися в нових умовах, у потоці інформації, готової до творчого пошуку. Тому під час навчання школярів у школі необхідно закласти основи формування інтелектуальних умінь. Засвоєння знань з опорою на інтелектуальні вміння робить їх такими, які легко й надовго запам'ятовуються, завдяки чому у школярів закладається міцний фундамент для творчої діяльності.

Оволодіння інтелектуальними вміннями значною мірою сприяє підвищенню продуктивності праці школярів. Це дає можливість удосконалювати знання й уміння, сприяє посиленню мотивації, визначення цілей, вольових якостей, самооцінки. Формуючи інтелектуальні вміння, ми формуємо в школярів науковий світогляд.

Формування інтелектуальних умінь у навчальному процесі є одним із найраціональніших способів підвищення ефективності навчання, наявність інтелектуальних умінь і навичок дає змогу виконувати розумову роботу ефективно й у коротший термін.

Дедалі очевиднішим стає той факт, що не сама сума знань, а синтез знань, творчих умінь стає головним показником всебічно розвиненої

особистості, активній життєвій позиції якої властиві нове ставлення до дійсності та високий рівень відповідальності за свою діяльність.

Досліджуючи методичний комплекс, а саме управління процесом формування інтелектуальних умінь старшокласників проаналізуємо теоретичні аспекти експериментальної роботи та практичну реалізацію моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників. Ми виділили три етапи дидактичного процесу формування інтелектуальних умінь відповідно до визначених блоків та рівнів їх формування: I етап – формування продуктивно-стереотипних умінь, II етап – формування реконструктивно-варіативних умінь, III етап – формування творчо-рефлексивних умінь. На основі цього відбувалося впровадження у навчальний процес факультативного курсу „Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу”, який є практичною реалізацією розробленої нами моделі на матеріалі української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури.

„Факультативний курс – навчальний матеріал певного обсягу і структурно завершеного змісту, що факультативно вивчається протягом певного періоду. Зміст факультативу безпосередньо не пов'язаний із загальнообов'язковим навчальним змістом і обирається учнем для розширення свого світогляду, ознайомлення з новими сферами знань і умінь” [1, с. 52-58].

Експериментальному навчанню за програмою формування інтелектуальних умінь учнів на факультативних заняттях десятих-одинадцятих класів, відповідно до нашої моделі, передувала підготовча робота. Вона полягала в розробці методичного комплексу засобів, у виборі форм роботи для навчання. До складу методичного комплексу засобів увійшли планування занять, система завдань різного змісту, добірка літератури для вчителя та учнів. Склад і послідовність операцій, що входять до інтелектуального вміння, – спільні, незалежно від того матеріалу, на якому вони застосовуються. Тому планування й схеми складені так, що будь-

який викладач мовно-літературних дисциплін може ними скористатися. Методичний комплекс засобів, розроблений відповідно до нашої експериментальної програми, включає правила-схеми, складені за змістом, який добре відомий учням.

Для експериментального навчання були розроблені тренувальні завдання з урахуванням специфіки вивчення предметів мовно-літературного циклу. Базовими дисциплінами для експериментального навчання були обрані предмети: українська мова та література, зарубіжна література та російська мова.

Для формування кожного інтелектуального вміння присвячується два-три заняття. На першому занятті вивчається новий матеріал, це доречно робити у формі евристичної бесіди або проблемного викладу з опорою на схеми й приклади з навколишньої дійсності. Одним із найважливіших методів навчання й засобом активізації інтелектуальної діяльності на заняттях є евристична бесіда, що відбувається у формі діалогу. Ця бесіда дає змогу ефективніше керувати процесом засвоєння знань. На основі цілеспрямованих запитань вчитель стимулює пізнавальну активність учнів. Евристична бесіда активізує пам'ять і структурні компоненти мислення. Запитання й інструкції вчителя в цьому випадку змушують учнів у пошуках відповідей на них оперувати навчальним матеріалом, аналізувати, порівнювати, осмислювати його, встановлювати різні взаємозв'язки, забезпечуючи найглибшу переробку засвоюваного матеріалу й надалі його міцне запам'ятовування.

Варто також зазначити, що інтелектуальні вміння виступають, з одного боку, інструментом розв'язання завдань, а з іншого, – метою засвоєння навчального матеріалу.

У старшокласників повинна бути сформована позитивна мотивація щодо інтелектуального уміння яке вивчається. Вчителі ознайомлюють учнів із послідовністю операції. Наступний етап уроку – тренувальний. Узагальнення матеріалу здійснюється або в усній, або в письмовій формі. Важливо

включити кожного учня в навчальну діяльність. Перед виконанням завдань повторюється послідовність операцій. Якщо робота проводиться в усній формі то потрібно намагатися вислухати кожного, а якщо організовується письмова робота, то необхідна перевірка результатів, при цьому можливе застосування взаємоперевірки, але роботи слабких учнів повинен перевіряти сам учитель.

Роблячи аналіз результатів, необхідно відзначати вірно та якісно виконані завдання, а також для кожного учня вказувати на його правильні відповіді й відзначати найкращі письмові роботи.

На другому уроці проводяться різні вправи для закріплення формованого інтелектуального вміння. Окрім проведення письмових робіт, необхідно використовувати усні форми, ігрові завдання, групове виконання вправ підвищеної складності. Заняття має починатися з повторення вивченого, повторення схем і правил, а закінчуватися письмовою практичною роботою з її перевіркою вчителем.

На третьому занятті вчитель-філолог може проявити фантазію і методичну майстерність. Після роботи над помилками, допущеними в попередній практичній роботі і повторення, вчитель проводить різноманітні інтелектуальні ігри і вправи, дискусії, що додатково розвивають формоване інтелектуальне вміння.

В ході роботи здійснюються контрольні роботи, передбачені програмою факультативу. На початку експериментального навчання проводиться перша з них – вступна, її завдання полягає у визначенні того, якими інтелектуальними вміннями володіють учні перед навчанням на факультативних заняттях; її результати повинні використовуватися для додаткової мотивації й планування наступних уроків і вибору методів навчання. Друга контрольна робота має показати підсумки експериментального навчання.

Розглянемо перший етап – формування продуктивно-стереотипних умінь.

На тему „Визначення понять у досліджуваному матеріалі” виділялося два заняття. На першому з них пояснювали новий матеріал у процесі бесіди.

На рівні теоретичного уявлення визначення поняття учитель відмічає, що поняття – це форма думки, у якій відображаються суттєві відмінності властивостей предметів і відношення між ними. Поняття має зміст і обсяг: зміст – це сукупність властивостей і відносин реальних речей, а обсяг – множина предметів, кожен з яких має ознаки певного поняття.

Поняття можна вводити двома шляхами: в „готовому” вигляді і шляхом „відкриттів”. Ефективність другого методу – евристичного шляху формування понять, більш результативна у старшому шкільному віці. Такий шлях опанування понять сприяє розвитку продуктивного мислення, формуванню прийомів аналізу, порівняння, узагальнення. Однак у старшому шкільному віці більш ефективним є введення понять і теорій в готовому вигляді, дедуктивно, тобто шляхом від загального до конкретного.

Формування понять тісно пов’язано з їх визначенням та поясненням. Під визначенням понять розуміють логічне уміння, що дозволяє:

- а) відрізнити, відшукувати, будувати предмет дослідження;
- б) уточнювати значення вже введеного терміну, а також формулювати значення нововведеного терміну.

У визначеннях підводиться підсумок нашим знанням про той чи інший предмет; у них розкривається значення термінів, виразів, знаків; вони є засобами скорочення, узагальнення, засобом побудови наукових теорій.

На занятті учні дізнаються, що в логіці розрізняють такі види визначень: номінальні і реальні, явні і неявні, аналітичні і синтетичні, класифікації і генетичні. Найбільш поширеним видом визначень у мовно-літературних дисциплінах є визначення через рід і видові відмінності. У більшості визначень, що зустрічаються в шкільних підручниках з визначених предметів, обидві структурні частини рівнозначні, їх можна переставити місцями і зміст не зміниться.

Також відзначається у філософії, що визначення понять через рід і видову відмінність є обов'язковою умовою будь-якого наукового судження, але в процесі навчання воно не завжди може передувати формуванню поняття. Адже бувають предмети і явища, визначення яких недоступне учням певного віку.

На рівні практичного застосування визначалося, як же формувати вміння ефективно визначати поняття? Спочатку необхідно перевірити, який в учнів рівень володіння прийомами визначення понять, для цього можна запропонувати письмово визначити декілька наукових і суспільних понять. Ця робота покаже учням складність і важливість визначення простих понять. Аналіз письмових робіт, зроблений учителем-філологом, переконає старшокласників у практичній необхідності знайомства з прийомами визначення, створить орієнтовну мету, позитивну мотивацію для оволодіння цим прийомом і приведе до висновку, що визначення і пояснення понять – складна задача, яка потребує розв'язання. Варто розпочинати формування цього вміння із вправ на зразок:

Вправа 1. Прочитайте. Визначте стиль і жанр твору.

ГОВОРИТЬ МАТИ

*Усі мовчять - щось мати каже,
цвітуть притишено слова.
Вони із веселкових вражень,
з любові, що в душі жива.
Зійшлися діти всі до хати,
де хліб, як доля, на столі...
Усі мовчять: говорить мати
вустами неба і землі.*

(В. Крищенко)

На рівні узагальнення відмічалось, що ефективним прийомом формування цього вміння є створення правила-схеми. Уже під час аналізу учнівських робіт за визначенням понять проводиться евристична бесіда, у якій з'ясовуються такі питання: „Що означає дати визначення поняттю?“, „Які структурні частини будь-якого визначення?“, „Як знайти найближчий рід?“, „Як переконатися в тому, що видових відмінностей ми назвали стільки,

скільки необхідно для визначення поняття?». У кінці бесіди старшокласники формулюють послідовність дій при визначенні понять, складають структуру цього визначення і його схему.

На основі правила-схеми старшокласники роблять визначення певного поняття, коментуючи і чітко виділяючи кожний етап роботи. Потім виконуються практичні вправи на основі визначених правил. Наприклад:

Вправа 2. Прочитайте уривки вірша. Зверніть увагу на виділені звуки. Пригадайте, як називається це явище. Яку роль воно відіграє у мовленні?

Додому, плачучи, прийшла

І спати, плачучи, лягла,

І не вечеряла! Не спала.

Яка лягла, така і встала.

(Т. Шевченко)

Поступова систематизація і схематизація правила здійснюється, як на позитивних прикладах, так і на типових помилках. Позитивного досвіду учні, як правило, набувають під час первинного вивчення нових визначень та під час аналізу правильних відповідей своїх товаришів. Аналізуючи і виправляючи помилки у визначеннях своїх товаришів, старшокласники набувають досвіду виправлення негативних навичок.

Формуючи в учнів інтелектуальне уміння визначати і пояснювати поняття, учителю-філологу важливо пам'ятати наступні правила визначення: об'єм поняття, що визначається, має дорівнювати об'єму визначаючого поняття; визначення має бути чітким, ясним, по можливості не повинно бути заперечувальним.

Формуванню прийомів визначення понять можуть сприяти такі завдання:

- а) поєднай слово з визначенням;
- б) виправ помилку у визначенні поняття;
- в) за даними визначення знайди об'єкт;
- г) перерахуй суттєві ознаки, опиши і визнач поняття.

Практична робота з виділення суттєвих і несуттєвих ознак більш ефективна, якщо усне завдання супроводжується описовою наочністю. Після того, як старшокласники навчилися виділяти суттєві і несуттєві ознаки,

легше навчити їх будувати поняття через рід і видові відмінності. Під час цієї роботи вчитель-філолог неодноразово демонструє учням приклади побудови визначення, звертаючи при цьому особливу увагу на його структуру. У практиці роботи школи досить розповсюдженим способом закріплення понять і термінів є монотонне повторення визначень, але в старшокласників це викликає негативну реакцію.

На рівні творчого використання сформоване уміння повноцінно засвоюється тільки при свідомому використанні в практичних діях і вправах. Одним з ефективних дидактичних прийомів у процесі роботи над визначенням понять є прийом приведення до абсурду. Він характеризується тим, що вчитель тимчасово приймає помилкове визначення, яке пропонує учень, логічно розвиває його і приходять до помилкового твердження. Стає очевидним, що запропоноване учнем визначення неправильне, після чого він сам виправляє свою помилку. Користуючись прийомом доведення до абсурду, можна допомогти учням самостійно виправити типові помилки у визначенні понять, як наприклад, дуже широке чи вузьке визначення, тавтологія, „коло у визначенні”, визначення невідомого через відоме [2].

На рівні теоретичного уявлення інформується, що інтерпретація використовується при визначенні понять, умінь порівнювати, класифікувати й узагальнювати. На рівні практичного застосування темі „Інтерпретація навчального матеріалу” приділялося стільки ж занять. На першому з них подано новий матеріал у вигляді бесіди. Учні пропонувалося згадати, що є головним у інтерпретації будь-якого навчального матеріалу, що значить інтерпретувати. Старшокласники, обговоривши, дійшли висновку, що інтерпретувати – означає переносити матеріал в інші умови, відповідно розкриваючи його зміст. Учитель нагадував, що інтерпретації використовуються при вивченні вмінь порівнювати, класифікувати й узагальнювати. Учні переконувалися в тому, що без знання правил інтерпретації часто важко дати визначення поняття. Але й навчальний матеріал не можна інтерпретувати, якщо не володієш необхідними для цього

поняттями. Уміння інтерпретувати й визначати поняття – близькі й взаємозалежні. Сприяють формуванню цього уміння такі вправи:

Вправа 3. Прочитайте висловлювання про мову. Що підкреслюється в кожному з них? На основі висловлювань розкажіть про значення мови в суспільстві.

„Мова така ж давня, як і свідомість, ... і, подібно до свідомості, мова виникає лише з потреби, з настійної необхідності спілкування з іншими людьми”. „Мова – найважливіший засіб людського спілкування”.

„Найбільше і найдорожче добро у кожного народу – це його мова, ота жива схованка людського духу, його багата скарбниця, у яку народ складав і своє давнє життя, і свої сподівання, розум, досвід, почування” (Панас Мирний).

„Вивчення рідної мови – це велика справа. Найвищі досягнення людської думки, найглибші знання і найпалкіші почуття залишаються невідомими для людей, якщо вони не будуть ясно і точно оформлені в словах”.

✓ Спробуйте пояснити сутність мови, її значення в суспільстві. Пофантазуйте. Уявіть, що люди втратили мову. Що тоді сталося б з кожною людиною і суспільством у цілому?

На рівні узагальнення учні відзначають, що інтерпретувати у мові та літературі – значить розкривати зміст матеріалу. Інтерпретація вважається правильною, якщо вона віднесена до зазначеної групи і якщо зазначені її видові відмінності, тобто ті ознаки, за якими це інтерпретоване поняття відрізняється від інших оригінальних понять того ж роду. Інтерпретації відрізняються одна від одної ступенем узагальненості, що залежить від того, до якої кількості об’єктів застосована ця інтерпретація.

На рівні творчого використання старшокласники відзначають, що інтерпретація вважається правильною, якщо зазначені її видові відмінності, тобто ті ознаки, за якими це інтерпретоване поняття відрізняється від інших оригінальних понять того ж роду. Учням пропонувалося навести з повсякденного життя й навчального матеріалу приклади інтерпретацій з меншим або більшим ступенем узагальненості. Для закріплення аналізувалися відомі інтерпретації. Учні знаходили в інтерпретаціях родові подібності й видові відмінності.

Старшокласники мали виконати такі завдання:

- а) визначити об’єкт інтерпретації серед зазначених;
- б) знайти відповідний спосіб інтерпретації;
- в) визначити повну чи часткову інтерпретацію;
- г) перенести відповідне поняття в нову сферу.

д) проаналізувати відповіді своїх „колег”.

На рівні теоретичного уявлення відзначається, що умінню виділяти головне у навчальних текстах, необхідно попередньо навчитися аналізувати – реструктуалізувати матеріал. Ці вміння взаємозалежні і вивчаються комплексно. Сутність операції аналізу полягає в тому, що досліджуваний предмет подумки або практично розчленовується на складові елементи (ознаки, властивості, відношення), кожен з яких розглядається окремо, але як частина розчленованого цілого.

Найчіткіше й найбільш містке визначення, на наш погляд, запропоноване М. М. Пospelовим, де аналіз – практичне або уявне розкладання досліджуваного об’єкта на характерні для нього складові елементи, виділення в ньому окремих сторін, вивчення кожного елемента або сторони об’єкта окремо, як частини цілого [3, с. 45].

Аналіз, будучи необхідним етапом пізнання, нерозривно пов’язаний із синтезом і є однією з основних операцій, з яких складається реальний процес мислення. Одним із важливих прийомів розумової діяльності, який неодмінно потрібно сформулювати в процесі підготовки старшокласника, є вміння виділяти головне, що означає виявити сутність певної інформації, явищ у навчальному матеріалі, у поясненні вчителя (вступному, поточному та заключному інструктажі), у художніх текстах, плакатах, моделях, натуральних об’єктах та інших специфічних наочних приладах.

Ми відзначаємо, що виокремлення головного сприяє не тільки міцному й довгостроковому запам’ятовуванню, а й розвитку логічного мислення учнів, оскільки містить у собі багато розумових операцій: аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, порівняння й конкретизацію.

Формування вмінь виділяти головне на уроках мовно-літературних дисциплін вважається одним із найважливіших способів логічного опрацювання інформації. Сутність виділення головного полягає, на думку психологів, у відборі або відсіванні матеріалів, виділенні нового змісту за

допомогою умовиводу, у відборі деталей залежно від основного значеннєвого стрижня матеріалу.

На рівні практичного застосування виділення головного в навчальному матеріалі повинно базуватися на певних критеріях: значення матеріалу в фундаменті знань і світогляді, виховна і розвивальна цінність, а також місце цього головного в системі логічних зв'язків певної теми, розділу, курсу. Такими є провідні ідеї науки, теорії і закономірності, адаптовані для учнів. Не менш важливим критерієм виділення головного є світоглядна цінність матеріалу. Як свідчить наше дослідження, в сучасних програмах і підручниках такий матеріал спеціально виділено в тексті, малюнках, питаннях, завданнях тощо.

Важливим є місце матеріалу в системі логічних зв'язків курсу, розділу, теми, уроку, адже структура навчального матеріалу – це спосіб стійкого сполучення, взаємовпливу елементів цілісних систем. У глобальних структурах – усього курсу, предмета, розділу – центральне місце займають значимі, провідні ідеї теорії науки. В локальних структурах – теми, параграфи, які залежать від цілого, зв'язані з ним часткові закономірності, правила, формули [4]. Автори підручників навчальної літератури, що будується на основі досягнень сучасної науки, враховують необхідність розташування основного у центрі логічних зв'язків. Однак треба відзначити, що існують непоодинокі випадки, коли в підручниках з мови і літератури головне вводиться або на початку, коли учні ще не підготовлені до активної пізнавальної діяльності, або в кінці параграфа, коли увага учнів уже знижена. Тому, виходячи з особливостей уваги, пам'яті старшокласника, при будь-якому місцезнаходженні головного необхідно авторам підручників і вчителям-філологам дотримуватись його чіткого виділення різними способами.

На рівні узагальнення старшокласники відзначали, що вміння виділяти головне й аналізувати в навчальних текстах стає надійною основою для подібної роботи з науковими і науково-популярними джерелами, і

перенесення, в цьому випадку, відбувається порівняно легко. Значно відрізняється робота з виділення головного в художніх творах, у яких сказати однозначно, що є головним, а що другорядним, не завжди можливо. Тим більше, що це залежить від того, який підхід буде застосовано до аналізу художнього твору: логічний чи образний.

Уміння виділяти головне має свою специфіку і залежить від етапу навчального процесу, на якому вводиться це вміння, від дидактичних цілей, поставлених перед учнями, які вивчають цей навчальний матеріал. Так, при першому знайомстві „головне”, яке потрібно виділяти, включає в себе й тези, і основні, ключові аргументи, і навіть окремі ілюстрації, тому що на цьому етапі учні повинні спочатку зрозуміти, осмислити, а тоді вже запам'ятати головне. Наприклад, таке завдання:

Вправа 4. Прочитайте. Виділіть тему та ідею твору, доберіть заголовок і прокоментуйте зміст вірша.

*Я з давніх літ будую храм
в далекім гаї над водою,
і в пізню осінь марю там,
оддавшись радісним думкам,
зітхаю в тон сухим листкам,
що в тузі шелестять за мною, –
я з давніх літ будую храм
в далекім гаї над водою.*

(В. Кобилянський)

При узагальненні вивченого матеріалу з певної великої теми суттєвими є тези і лише окремі, ключові аргументи, що особливо необхідні на заняттях узагальнення і систематизації знань. А при повторенні навчального матеріалу по закінченню певного курсу необхідно з'ясувати головне. При цьому опускаються аргументація і навіть окремі положення, які вважались головними при первинному знайомстві з матеріалом. Виділення головного особливо необхідне при вивченні складних тем з морфології та літературознавства. Проблема полягає в тому, що процес неминучого забування вивченого особливо „невблаганний” до інформації, що зберігається в тимчасовій пам'яті. Відповідно до цього, треба інформувати старшокласників про те, що життєво необхідні знання повинні якомога міцніше відкладатися в довгостроковій пам'яті. А для цього, диференціюючи

навчальний матеріал з предметів мовно-літературного циклу, необхідно вказувати старшокласникам, що треба запам'ятати ґрунтовно, а що можна лише проглянути.

На рівні творчого використання учні самостійно у процесі розуміння тексту визначали головне, аналізуючи поданий матеріал. Старшокласниками з'ясовувалося, що головне – це спільне для багатьох компонентів; додаткове – це те, що відіграє роль пояснення. Учням пропонувався перелік таких понять, як істотне, несуттєве, абстрактне, конкретне. Вони добирали з них синоніми до головного. Учитель запитував про те, як відшукати головне в тексті. Пошук відповіді проводився у процесі аналізу одного з параграфів підручника з української мови. Учні дійшли висновку, що основне в тексті може виділятися особливим шрифтом, рамкою тощо. В абзацах головна думка зазвичай формулюється в першому реченні. Старшокласникам зазначали, що на основі досліджень герменевтики – науки про розуміння тексту відмічається, що головними частинами матеріалу є поняття й закономірності, а факти, описи, ілюстрації лише доповнюють, конкретизують зміст головного. Учителі інформували, що слова, виділені особливим шрифтом у тексті, називаються ключовими словами (вони несуть головне інформаційне навантаження). Старшокласникам ставилося запитання, як у мовленні вчителя при поясненні виділяється головне. Вони відповідали, що основний матеріал може виділятися інтонацією, паузами, повтореннями, жестами тощо. Відповідно до цього, робився висновок, що засвоєння матеріалу – це розуміння й оволодіння його основним положенням – аналізом. Наприкінці факультативного заняття усно розбиралися завдання на виділення головної думки з тексту контрольної роботи. Вислуховувалася думка тих, хто припустився помилки, потім тих, хто виконав правильно. Учитель прагнув до того, щоб в обговоренні взяли участь майже всі учні. Формуванню уміння аналізувати сприяють вправи на зразок:

Вправа 5. Проаналізуйте кожну групу слів і виявіть у ній певні орфоепічні закономірності. При цьому виділіть четверте зайве слово.

А. 1. Сніп. 2. Міст. 3. Брость. 4. Цвіркун.

В. 1. Зривати. 2. Зсадити. 3. Зчепити. 4. Зиивати.

В. 1. Сік. 2. Вік. 3. Рік. 4. Лік.

Г. 1. Вогко. 2. Грядка. 3. Варта. 4. Везти.

Г. 1. Сонний. 2. Піднісся. 3. Нетто. 4. Віддано.

На наступному занятті проводився практикум для відпрацювання вміння виділяти головне й аналізувати.

На рівні творчого використання старшокласники визначили послідовність дій при виділенні головного:

1. Визначити предмет думки (про що йдеться мова).
2. Знайти ключові слова і поняття.
3. Відділити головне від другорядного (провести відбір матеріалу).
4. Визначити в тексті (чи зафіксувати в процесі слухання) смислові опорні орієнтири.
5. За цими пунктами коротко переказати (чи записати) головне.

Допомагає виділяти головне: вибір епіграфів, складання заголовків до текстів, планів, тез, опорних конспектів, схем, моделей; дидактичні ігри; конструювання коротких висновків і узагальнень; включення в загальну систему знань (умінь). При осмисленні учнями нового матеріалу вчитель формулює, наприклад, питання: „Про що йдеться в параграфі (статті)?”, „Яка, на вашу думку, головна ідея твору?”, „Виділіть (підкресліть) ключові слова у висловлюванні”, „Які положення є вихідними, другорядними?”.

Старшокласник має виконувати такі потрібні завдання для контролю виділення головного й аналізу:

- а) виділіть ключові слова і поняття;
- б) визначте смислові опорні пункти;
- в) на основі аналізу визначте закон, правило, до якого належить матеріал і визначте головне.

Більшість дослідників підкреслює, що введення в систему роботи загальноосвітньої школи пізнавальних завдань і задач дозволяє формувати в молоді творчі здібності в активній пошуковій діяльності, тобто формувати досвід інтелектуальної творчості, який іншим шляхом надбати неможливо.

Розглянемо другий етап нашого дидактичного процесу – формування реконструктивно-варіативних умінь.

До блоку реконструктивно-варіативних умінь нами було віднесено вміння пошуку аналогій та порівняння, узагальнення та систематизацію, класифікацію, конкретизацію.

На рівні теоретичного уявлення визначається, що пошук аналогій є одним із різновидів уміння порівнювати, але належить до блоку реконструктивно-варіативних умінь тому, що передбачає в процесі розв'язання навчально-пізнавальних завдань використання більш складних аналітичних прийомів розумової діяльності. На рівні навчального предмета пошук аналогії передбачає пошук загального й відмінного, або виконання тільки однієї із цих операцій.

При вивченні теми „Аналогія та порівняння у досліджуваному матеріалі” використовувалися запропоновані схеми порівнянь, зазначені раніше. На рівні практичного застосування у процесі роботи зі схемами старшокласники розуміли, що перед початком роботи над пошуком аналогії необхідно виділити ознаки, за якими воно здійснюватиметься. Було встановлено, що більше схожі об'єкти, у яких є подібність у головних ознаках.

На рівні узагальнення старшокласники міркували над запитанням, в яких випадках застосовується пошук аналогії. Учитель пояснював, що перед пошуком аналогії ставиться мета, а після його проведення робиться висновок про результати. Висновок – це досягнута мета. Далі учні самостійно, або під керівництвом учителя визначали етапи пошуку аналогії: постановка мети пошуку аналогії; вибір об'єктів для вибору аналогічних; вибір типу аналогії: повна або неповна; добір ознак, за якими буде проведений пошук; проведення пошуку аналогії; висновок про результати пошуку аналогії.

На рівні творчого використання передбачалось виконання таких завдань:

- а) заповнення таблиці аналогічними поняттями;
- б) пошуку „зайвого” об'єкта в переліку аналогічних;
- в) пошуку аналогічних рядів;

г) проведення умовиводу за аналогією;

При вивченні теми „Порівняння” на рівні теоретичного уявлення учні дізнавалися, що пізнання людини базується на порівнянні, воно є основою усіх методів творчої діяльності. Якою ж є сутність цього широко відомого, розповсюдженого, універсального методу пізнання? Порівняння – це встановлення схожості і відмінності. Воно завжди конкретне: має предмет, проводиться з певною метою і передбачає певну послідовність дій. Порівняння є розумовою діяльністю, у процесі якої відбувається виділення окремих ознак, знаходження спільних і відмінних рис, властивих різним речам і явищам, і на основі цього їх узагальнення, тобто порівняння виступає як обов’язкова умова будь-якої абстракції й усякого узагальнення. Виходить, суть будь-якого порівняння полягає у встановленні загального й відмінного між об’єктами, предметами, явищами, фактами, якостями, процесами тощо [3].

На рівні практичного застосування було встановлено, що предметами порівняння є об’єкти реальної дійсності, їх якості, ознаки, а також факти, явища, події, процеси. Порівнюватися також можуть методи і прийоми роботи, способи вирішення: при цьому необхідно завжди дотримуватися певних вимог до об’єктів порівняння:

1. Порівнювати можна лише однорідні об’єкти, що відносяться до одного класу та мають певну загальну основу.

2. Спільне в порівнянні можна встановлювати лише в тому випадку, коли їх щось відрізняє, а встановлювати різницю між ними можна лише за наявності в них певних подібностей.

3. Нескладні об’єкти порівнювати легше, ніж якості, ознаки об’єктів, процеси чи категорії певного явища.

На рівні узагальнення зазначається, що у практиці навчання інколи обмежуються виявленням лише загальних рис порівнюваних об’єктів. У процесі навчання порівняння застосовується на всіх етапах: при сприйманні нового матеріалу, його узагальненні, уточненні і збагаченні, систематизації і

узагальненні, застосуванні в різних умовах. На етапі сприйняття нових знань порівняння, сформульоване у вигляді логічного чи проблемного завдання, допоможе привернути увагу учнів до головного, основного в розповіді вчителя (чи в підручнику), тим самим сприяючи виділенню головного.

Пропонувалися вправи:

Вправа 6. Порівняйте подані теми творів. Визначте, які з них є вузькими, а які – ширшими.

1. Ніч. – Осіння ніч. 2. Літні канікули. – Пам'ятний день літніх канікул. 3. Прощальне багаття. – Відпочинок у таборі. 4. Моє хобі. – Як я проводжу вільний час.

На базі інтелектуального вміння порівнювати часто здійснюється узагальнення і систематизація. За ступенем повноти розрізняють повне і часткове порівняння. Перше – вимагає встановлення як подібності, так і відмінності, а друге – тільки подібності і тільки відмінності.

Порівняння розрізняються не лише за ступенем повноти, але й за способами їх здійснення. Вони можуть бути паралельними, послідовними і відстроченими. Паралельними є порівняння синхронно вивченого матеріалу (художніх образів, історичних подій). Наприклад:

Вправа 7. Порівняйте образи Михайла і Сави з твору О. Кобилянської „Земля”.

Послідовними є порівняння фактів, якостей, явищ, процесів, які вивчаються хронологічно, один за одним. Наприклад:

Вправа 8. Порівняйте ранню лірику і драматургію Лесі Українки, зверніть увагу на особливості змін стилю поетеси.

Відстрочене – це порівняння об'єктів, які вивчаються на різних уроках, значно віддалені один від одного часом. Найбільш поширеним порівнянням є послідовне. У літературі, наприклад, воно здійснюється при складанні порівняльних характеристик. Відстрочене порівняння частіше використовується при тематичному та підсумковому повторенні матеріалу.

Використовувалися схеми порівняння, розроблені старшокласниками. Стан сформованості вміння порівнювати перевіряється за допомогою діагностичних вправ. Наприклад:

Вправа 9. Порівняйте лексичне значення поданих прикметників, складіть з ними речення.

Розважальний – розважливий, сумний – сумнівний, пам'ятний – пам'ятливий, жалібний – жалюгідний, веселий – веселковий, грудний – грудневий, волосяний – волоський.

Оцінювання письмових робіт проводиться за системою критеріїв, характерних для цього прийому: чи вказана мета порівняння, скільки ознак відмінності і подібності встановлено, чи зроблено висновок з порівняння. При аналізі важливо враховувати і характер вказаних ознак: тотожні, загальні, конкретно узагальнені, зайві.

Проведений аналіз контрольних робіт у старших класах свідчить про те, що вміння порівнювати залежить в старшому шкільному віці від багатьох факторів, а саме: від рівня розвитку учнів, складності об'єктів, що порівнюються, характеру завдання. Між умінням усвідомлювати подібність і відмінність існує тісний зв'язок. Проте при стихійному формуванні методів і прийомів роботи навіть одинадцятикласники не вміють свідомо порівнювати в обох напрямках, що вказує на недостатню гнучкість, різнобічність їх мислення.

Учитель-філолог аналізує кожену роботу за структурними компонентами порівняння, а на наступному уроці проводить детальний розгляд недоліків і переваг. Результати вражають учнів: здавалося, що порівнювати – це дуже просто. Однак на практиці вони переконуються, що недостатньо знати матеріал, а необхідно ще знати і сутність, правила, схему чи план порівняння.

Наступний етап формування вміння – пояснення учням у вигляді короткого визначення правила-орієнтира користування певним прийомом:

1. Встанови мету порівняння.
2. Пригадай матеріал, який будеш порівнювати.
3. Виділи головні ознаки, за якими буде здійснюватись порівняння.
4. Знайди відмінності чи подібності.
5. Зроби висновок з порівняння.

З літератури це може бути: а) встановіть мету порівняння: для чого воно здійснюється, що передбачається отримати в результаті; б) перевірте, чи знаєте ви твори, які порівнюються; в) складіть план порівняння; г) знайдіть

подібність-відмінність; д) зробіть висновок (про значення образів у творах, приналежність до того чи іншого літературного напрямку).

Значно полегшує засвоєння сутності цього прийому колективне складання і обговорення плану порівняння, така робота привчає старшокласників мислити послідовно, логічно, вчить роздумувати, відстоювати свої погляди. Техніка складання плану порівняння повинна формуватися послідовно, також важливим дидактичним прийомом є складання таблиць, схем, граматичного та синтаксичного розбору. Вони дозволяють проводити детальний аналіз, порівняння та узагальнення мовних явищ. Повне порівняння передбачає виділення загального й відмінного, а неповне – виконання тільки однієї із цих операцій. У процесі роботи зі схемами старшокласники розуміли, що перед порівнянням необхідно виділити ознаки, за якими воно буде здійснюватися. У ході експериментального дослідження було встановлено, що більш схожі ті об'єкти, у яких є подібність у головному.

На рівні творчого використання старшокласники мають виконати наступні завдання, що відзначатимуть ступінь оволодіння цим умінням:

- а) заповнення таблиці порівняння;
- б) пошуку „зайвого” об'єкта в переліку визначених;
- в) пошуку аналогів;
- г) пошуку протилежних об'єктів;
- д) проведення умовиводу за аналогією;
- е) пошуку закономірностей.

Перше заняття за темою „Узагальнення і систематизація навчального матеріалу” відбувалося у формі вивчення нового. Учитель пояснив, що дидактична сутність узагальнення при вивченні предметів мовно-літературного циклу полягає у виділенні найбільш загальних ознак, характеристик, у формулюванні понять, законів, провідних ідей предмета, що вивчається. Сформулювати правильно проблему – означає забезпечити її рішення. Вирішення проблем, особливо при вивченні гуманітарних

предметів, сприяє формуванню філософських узагальнень. У цьому полягає не тільки розвивальна, але й виховна роль наукових узагальнень, що активно сприяють виробленню наукового світогляду, підвищенню виховної ролі навчання.

На рівні теоретичного уявлення визначається, що узагальнення передбачає вміння аналізувати явища, виділяти головне, абстрагувати, порівнювати. Тому в практиці навчання спочатку відпрацьовуються прийоми аналізу, вміння виділяти головне, порівнювати, оцінювати, визначати поняття. Об'єктом узагальнення можуть бути властивості предметів, певні факти, події, явища, якості та ознаки, відношення, зв'язки, процеси [3]. На основі операцій аналізу й синтезу виникають інші прийоми розумової діяльності, які передбачають появу вміння аналізувати явища, виділяти основне, абстрагувати, порівнювати, – узагальнення.

Дидактична сутність вміння узагальнювати полягає в уявному визначенні загального в предметах або явищах дійсності, на якому ґрунтується їх розумове уявне поєднання.

Було встановлено, що узагальнювати можна лише такі явища, між якими є подібність, тобто те, що в логіці називається „поняття, які можна порівнювати”. Об'єктом узагальнення у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу можуть бути властивості предметів, факти, події, явища, якості, ознаки, відношення, процеси тощо. Об'єкти, що беруться для узагальнення, повинні бути добре відомі старшокласникам. Метою узагальнення є повноцінне засвоєння та застосування знань.

На рівні практичного застосування старшокласники вчаться розрізняти два типи узагальнення: емпіричне й теоретичне. Емпіричне узагальнення відбувається в порівнянні зовнішніх, безпосередньо поданих учню ознак. У процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу, відбувається воно формально-логічним способом підведення конкретних понять під більш широке, родове поняття. Теоретичне узагальнення, як більш складне і подовжене, є ефективнішим для формування найбільш важливих, провідних

понять ідей кожного предмета філологічного напрямку, тому що здійснюються на основі аналізу та синтезу.

В узагальненні знань і способів діяльності дуже велика роль належить систематизації. На рівні теоретичного уявлення систематизація – інтелектуальна діяльність, у процесі якої об'єкти, що вивчаються, організуються в певну систему. Важливим її видом є класифікація, тобто розподілення об'єктів за групами на основі встановлення подібності і відмінності між ними. На рівні практичного застосування здійснювалась систематизація таблиць з мовно-літературних предметів, як ми впевнились, відіграють неабияке значення, методика роботи з такими таблицями ґрунтується на принципі систематичності навчання, який передбачає засвоєння знань, навичок та вмінь у певній системі, коли провідне значення мають суттєві риси того, що вивчається, і коли воно в сукупності є цілісними утворенням – системою. Якщо в молодших класах учитель демонструє учням зразки готових систематизуючих таблиць, за якими здійснюється повторення і узагальнення знань, – старшокласники вчать самі складати систематизуючі таблиці, зокрема й модельні схеми, знакові моделі; така робота завжди сприятиме формуванню системних знань і високих рівнів узагальнення.

На рівні узагальнення, виділяючи найбільш суттєве у явищах, що вивчаються, учні встановлюють загальні ознаки, роблять висновки, на основі яких вивчаються конкретні явища. Старшокласники, які усвідомлено володіють системою навчальної діяльності, здатні формулювати самостійні узагальнення. Узагальнювальні проблемні завдання сприяють формуванню проблемного бачення світу, розвитку вміння розв'язувати протиріччя, ставити проблему.

Процес формування вміння узагальнювати відбувається за визначеними етапами, як і інші вміння. На першому етапі проводиться визначення наявного рівня сформованості прийому узагальнення у школярів на основі вправ:

Вправа 10. Прочитайте. Оцініть відповіді школярів. Чи всі вони правильні? Спробуйте самі дати вичерпну усну відповідь.

На запитання „для чого мова вивчається в школі?” вчитель одержав кілька відповідей:

– *Для того, щоб знати будову мови, її походження і розвиток, значення в суспільстві.*

– *Вивчаючи мову, ми збагачуємо свою пам'ять новими словами, висловами, вчимося виражати свої думки і почуття точно, виразно, лаконічно і красиво, оволодіваємо мистецтвом спілкування.*

– *На уроках української мови ми навчаємося грамотно, без помилок, писати і розмовляти.*

Вправа 11. За яких умов подані вислови відносяться до фразеологізмів? Зробіть узагальнення і систематизуйте в контексті, користуючись фразеологічним словником.

Сізіфова праця, Ахіллесова п'ята, езонівська мова, Піррова перемога, Ганнібалова клятва.

Крапля камінь точить. І чужого навчається й свого не цурайтесь. Солодка й славна смерть за батьківщину. У ріднім краю навіть дим солодкий. Через труднощі до зірок.

На наступному етапі – вчитель-філолог детально аналізує роботу, звертаючи увагу на глибину, доведеність, широту і системність узагальнення. Він відзначає приклади повноцінних узагальнень, показує їх важливість для оволодіння предметами мовно-літературного циклу. Старшокласники переконуються в тому, що недостатньо знати окремі факти, аналізувати, порівнювати їх, необхідно також уміти робити висновки, знати правила правильного узагальнення.

Наступний етап – робота над осмисленням сутності узагальнення – означає в думках виділити загальні, суттєві ознаки об'єктів. Учитель-філолог наводить приклади різних узагальнень. Правило-орієнтир для теоретичного узагальнення старшокласники можуть подати в такому вигляді:

1. Виділіть головне поняття із запропонованого вам завдання. Перевірте, як ви розумієте його зміст.

2. Відберіть основні, типові факти з матеріалу певної теми (розділу, курсу), характеристики.

3. Порівняйте між собою, визначте загальне, суттєве, прослідкуйте його розвиток.

4. Зробіть висновки, тобто сформулюйте тенденцію, провідну ідею, закономірність, закон.

Процес формування вміння узагальнювати проходить більш успішно, якщо вчителі користуються різними методами, що допомагають наблизити пізнання учня до пізнання молодого вченого. З віком ефективність методів самостійної роботи старшокласників зростає і, навпаки, ефективність методів, де наявна значна участь учителя зменшується. Етапи і методика формування вміння узагальнення є аналогічними, окрім змісту самого поняття. Навчання старшокласників прийомів узагальнення і систематизації у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу сприяють завдання, що передбачають:

а) заповнення таблиці узагальнення і систематизації поняттями;

б) узагальнення і систематизація перерахованих об'єктів за вказаною основою;

в) узагальнення і систематизація перерахованих об'єктів за самостійно обраною основою;

г) складання схеми узагальнення і систематизації вказаного поняття.

На рівні творчого використання для контролю сформованості цього вміння потрібні завдання, виконання яких передбачає:

а) пошук узагальнювального поняття;

б) пошук способу поділу (поєднання) об'єктів за заданою ознакою;

в) пошук способу поділу (поєднання) об'єктів за різними ознаками.

На рівні теоретичного уявлення ми інформуємо, що основна суть і особливість класифікації полягає в тому, що при її виконанні необхідно відокремити часткові ознаки об'єктів (предметів, явищ тощо) від спільних ознак й актуалізувати родові поняття, які поєднують ці спільні ознаки.

Учителем відзначається, що уявний поділ предметів на групи, залежно від подібності й відмінності їх одне від одного, називається класифікацією. Класифікація – поділ безлічі досліджуваних понять на класи й види. Цією розумовою операцією ми широко користуємося в процесі навчання [5].

Старшокласники дізнаються, що класифікація є багаторівневим феноменом. Кожному рівню можна дати назву, яка відповідає певному

поняттю. Поняття, що поєднує всі об'єкти, які підлягають класифікації, суб'єкти навчального процесу домовилися називати класовим. Поняття наступного рівня, що входять до складу класового, – родовими. Вони містять підставу для об'єднання видових понять. Назви об'єктів, які підлягають класифікації, вирішили визначати видовими поняттями. Відзначається, що видові поняття неподільні, багаторівневність класифікації, співвідпорядкованість рівнів називається її ієрархією. Старшокласники дізнавалися, що один об'єкт у класифікації не може входити до кількох груп, розташованих на одному рівні, а поділ запропонованих об'єктів повинен бути остаточним і без стрибків.

На рівні практичного застосування вивчалися способи класифікації навчального матеріалу. Спочатку старшокласникам пропонувалося назвати вже відомі класифікації, або пояснити, що це таке. Питання викликали в них труднощі. Враховуючи це, вчитель пояснив, що класифікація подібна до групування, проте має й свої відмінності. Учні визначили правила класифікації, вони засвоїли, що для її здійснення добирається загальна основа для всіх запропонованих об'єктів. Для вибору основи спільне визначають тільки в головному.

Далі старшокласники під керівництвом учителя працювали з текстами: класифікували терміни і поняття, потім порівнювали отримане. Наприклад:

Вправа 12. Визначте, на які групи поділяються слова: *а) за сферою їх використання у мовленні; б) за часом їх утворення і вживання; в) за походженням.*

Вправа 13. Прочитайте прислів'я. З'ясуйте, в якій синтаксичній ролі виступають у ньому іменники, дібравши правильну відповідь.

Сім баб – сім рад, а дитя безоке.

Іменники виступають у ролі: *а) підмета; б) присудка; в) додатка; г) обставини; г) означення.*

Вправа 14. Класифікуйте іменники, які в деяких відмінках мають паралельні форми.

А. 1. Болото. 2. Львів. 3. Знання. 4. Кінь. 5. Дорога. 6. Верф. 7. Темп. 8. Бій. 9. Сирота. 10. Залізничник.

Учні виділяли рівні класифікації при узагальненні цього вміння, міркували, чи можна політичну лірику і громадянську об'єднати в одну

групу. Думали, що в цій класифікації є видовими, родовими й класовими поняттями. Потім школярі виділяли й записували етапи класифікації:

1. Встанови головну спільну ознаку для всіх об'єктів.
2. Визнач підставу для поділу об'єктів на групи.
3. Визнач підставу для поділу груп на підгрупи.
4. Встанови чи структурно правильно (поетапно) проведений поділ.

Рівень творчого використання перевіряється завданнями, що передбачають:

- а) заповнення схеми класифікації поняттями;
- б) класифікацію перерахованих об'єктів за вказаною основою;
- в) класифікацію перерахованих об'єктів за самостійно обраною основою;
- г) складання схеми класифікації вказаного поняття.

При вивченні теми „Конкретизація” на рівні теоретичного уявлення інформуємо старшокласників, що філософія вважає конкретним реальний об'єкт у всьому багатстві його змісту. Тому конкретність мислення вимірюється не безпосередньо, а лише його відповідністю дійсності, яка перевіряється і здійснюється практикою [6]. Таким чином, необхідно розрізняти почуттєво-конкретне (речі, факти) і мисленно-конкретне (образи, поняття). Конкретне в мисленні – це зміст понять, що відображають об'єктивну дійсність. За особливостями процесу і кінцевого результату конкретизації розрізняють два її способи: емпіричний і теоретичний. Емпірична конкретизація здійснюється образно-наочними засобами (безпосередньо спостерігаючи за предметами, діями з ними, ілюстраціями, таблицями, малюнками тощо). Теоретична (мислиннева) конкретизація створюється словесними засобами [5]. Застосування способів емпіричної і теоретичної конкретизації в навчанні залежить від багатьох дидактичних факторів: змісту навчального матеріалу, пізнавальних та вікових можливостей учнів та ін. [4]. У старших класах зростає роль мисленневої (теоретичної) конкретизації. На рівні практичного застосування для того, щоб конкретизація була успішною, необхідно врахувати такі дидактичні

показники: інформованість методу, прийому, який застосовується, ступінь відомості, труднощі способу діяльності для учнів, варіативність вправ. Чим більше інформації для учнів охоплює питання, тим воно для них конкретніше.

При проведенні занять за темою „Способи конкретизації навчального матеріалу” важливою умовою повноцінної конкретизації є його відпрацювання на практиці. Прийомів конкретизації в педагогічній практиці відомо чимало, але найбільш розповсюдженими у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу є такі, як конкретизація через приклад, через вирішення задач за зразком, через самостійне складання задач старшокласниками.

Схема конкретизації:

1. Прочитай уважно умову завдання, виділи відоме і невідоме.
2. Намагайся згадати (чи подивися в підручнику), який закон, теорія, правило відповідає цьому випадку.
3. Якщо знаєш відповідне правило, то задача вирішується на підставі знань.
4. Якщо не знаєш – вивчи спочатку це правило, закон, теорію.
5. Виріши це завдання, перевір себе, склавши аналогічне завдання.

На рівні узагальнення прийом конкретизації через самостійне складання задач старшокласниками є свідченням найвищого рівня оволодіння вміннями застосовувати прийом конкретизації. На уроках мови і літератури конкретизація дозволяє більш успішно розвивати творчу спрямованість мислення учнів. Цьому сприяють такі вправи:

Вправа 15. Прочитайте подані вислови. Виберіть з них ті, які ви зможете конкретизувати, додавши власні міркування, спостереження.

1. Ніяка причина не вибачає неввічливості (Т. Шевченко). 2. Ви споглядаєте зірку з двох причин: тому, що вона блищить, і тому, що вона незбагненна. Але поряд з вами – саяво ще ніжніше і таємниця ще глибша – жінка (В. Гюго). 3. Щоб розпізнати людину, треба її полюбити (Л. Фейєрбах). 4. Усміхнись над своїми прикроцями і гіркота їх зникне. Усміхнись над своїм супротивником – зникне його озлоблення. Усміхнись і над своїм озлобленням – зникне і воно (Я. Райніс).

Щоб підтвердити, що це інтелектуальне вміння перебуває на рівні творчого використання, старшокласникам недостатньо вказати лише на його суттєву ознаку, треба організувати роботу по засвоєнню цієї ознаки на конкретних прикладах, де об'єкт виступав би в різних формах. У результаті такої варіації типових форм в учнів конкретизується первинне уявлення про об'єкт.

Розглянемо третій етап нашого дидактичного процесу – формування творчо-рефлексивних умінь.

Недооцінка важливості формування стратегічних способів мислення в процесі навчання предметів мовно-літературного циклу може привести до інстинктивної навчальної діяльності. У рішеннях будь-яких проблем уміння моделювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати і будувати стратегії є стратегічними способами діяльності, без яких тактичні способи можуть бути знеціненими. У процесі навчання мови і літератури ці способи наукового пізнання ще не отримали належного застосування і розповсюдження у шкільній практиці.

Дослідження педагогів-дидактів свідчать, що найінтенсивніше здатність школярів до творчої інтелектуальної діяльності розвивається тоді, коли в процесі навчання від початкової школи до середньої послідовно зростає тенденція до пояснення причин явищ й аналітичного способу пізнання.

У теорії пізнання відзначають шляхи і методи наукового пізнання. До перших належать діалектичний і формально-логічний, теоретичний і емпіричний, дедуктивний і індуктивний шляхи пізнання; до методів емпіричного пізнання філософи відносять спостереження, експеримент, вимірювання; до методів теоретичного пізнання – аналіз і синтез, абстрагування і конкретизацію, узагальнення і аналогію, ідеалізацію і формалізацію, аксіоматичний метод, системно-структурний підхід. Методом наукового пізнання, який узагальнює в собі теоретичне й емпіричне, індукцію і дедукцію, є моделювання [5].

Застосування методів наукового пізнання, як при формуванні тактичних прийомів, вимагає врахування основних дидактичних умов: мети, змісту і закономірностей навчання, вікових і індивідуальних особливостей учнів, майстерності вчителя. Виходячи з цього, важливо зазначити, які методи наукового пізнання потрібні в школах саме у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу.

Як підтверджує наше дослідження, у шкільній практиці доцільно спочатку сформулювати тактичні способи мислення, а на їх основі вже поступово формувати стратегічні способи, з яких найважливішим є моделювання, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, прогнозування і побудова стратегій.

Вивчаючи тему „Моделювання”, у формі лекції подається теоретична частина. Старшокласники дізнаються, що це метод дослідження (чи навчання), який передбачає створення штучних чи природних систем (моделей), котрі імітують суттєві властивості оригіналу.

На рівні теоретичного уявлення старшокласникам подають інформацію про те, що одним із стратегічних способів інтелектуальної діяльності є побудова моделей. Класифікацій моделей дуже багато, але в шкільній практиці важливо розрізняти матеріальні й ідеальні (мисленнєві) моделі. Головні функції моделей – описова, конструктивна і евристична. Описова функція моделі полягає в тому, що в досліджуваному об'єкті виділяються і узагальнюються суттєві компоненти та взаємозв'язок між ними. Конструктивна функція моделі полягає у її здатності служити орієнтиром, застосовувати здобуті знання в нових ситуаціях.

Моделі дозволяють вирішувати задачі, що вимагають перенесення знань у нову ситуацію. Адже модель – це місток від абстрактного до конкретного, яким просувається думка учня. Евристична функція моделі сприяє прогнозуванню (наприклад, вивченню закономірностей у нових умовах).

На рівні практичного застосування, залежно від основної дидактичної функції, розрізняють три види моделей: описова, конструктивна і

евристична. Описові моделі дають можливість стисло висловлювати інформацію і відтворювати її. Конструктивні моделі більш орієнтовані на застосування знань, евристичні – на оволодіння новими знаннями, узагальнення і систематизацію. При цьому форма виразу моделей може бути різною: модельна схема, знакова модель, графічна, образна та ін.

Модель – досить відносна й абстрактна копія оригіналу. Для того, щоб допомогти старшокласникам побачити за нею реальність, зрозуміти її широке методологічне значення, можна застосовувати її в рамках проблемного навчання: з її допомогою може бути створена проблемна ситуація, сформульована гіпотеза; побудова моделі може стати вирішенням проблеми, підсумком творчого пошуку.

В ході дослідно-експериментального дослідження встановлено, що особливо велика роль моделей при проблемному навчанні в старших класах – саме проблемне бачення світу допомагає старшокласникам зрозуміти його складність і суперечливість, закріпити світоглядні позиції. А модель є тією опорою, з якої починається рух думки учнів до вирішення проблеми. І якщо в середньому шкільному віці доцільніше застосовувати моделі в евристичній бесіді і самостійних роботах, то в старших класах у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу моделі вже можуть служити центром проблемного викладання матеріалу вчителем.

Моделювання у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу підвищує здатність до засвоєння складних теоретичних знань, викликає інтерес до самого процесу пізнання, розвиває творче мислення старшокласників. Значні можливості моделювання мають етапи сприйняття і осмислення матеріалу, його застосування і узагальнення. Евристичні і прогностичні функції моделювання розширюються, якщо цей спосіб пізнавальної навчальної діяльності застосовується не як ізольований засіб навчання, а в складі системно-структурного методу.

На рівні узагальнення при визначенні моделей важливими є дві характеристики саме у процесі навчання предметів мовно-літературного

циклу: модель замінює об'єкт вивчення; знаходиться з ним у певних відносинах. Рівень відповідності моделі оригіналу може бути різним: подібність, аналогія, ізоморфізм (взаємно-однозначна відповідність структур моделі і прототипу), гомоморфізм (узагальнена відповідність).

Моделювання – це процес створення моделей і робота з ними. Сприяють формуванню цього вміння такі вправи:

Вправа 16. Змодельуйте події у творі „Майстер і Маргарита” М. Булгакова за умов відсутності образу Воланда (вказіть, як це впливатиме на сюжетні лінії, перебіг подій, внутрішній конфлікт історичного і духовного та кінцівку твору).

Навчання старшокласників моделюванню у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу розвиває їх творче інтелектуальне мислення. Основний шлях формування в учнів уміння моделювати такий самий, як при навчанні тактичним прийомам мислення. Спочатку вчитель-філолог при поясненні нового матеріалу використовує як матеріальні, так і ідеальні моделі на матеріалі предметів мовно-літературного циклу, звертаючи увагу не лише на зміст навчального матеріалу, але й на методи його викладання за допомогою моделей, на місце і характер моделі, потім пропонує старшокласникам контрольну (діагностичну) роботу, до якої треба цю чи подібну модель застосувати.

У процесі навчання предметів мовно-літературного циклу необхідно звертати увагу старшокласників на роль і значення моделей у навчанні саме цих предметів, створювати атмосферу зацікавленості новим способом роботи. Старшокласники під керівництвом учителя осмислюють сутність і характер моделей в певному предметі, можливості їх знакового виразу, правила використання при вивченні матеріалу, вирішенні задач, узагальненні та систематизації знань. Під час виконання письмових робіт, вирішенні пізнавальних задач учні використовують готові моделі, вони поступово вчаться їх трансформувати, реконструювати.

Для того, щоб допомогти учням швидше оволодіти новим способом моделювання в проблемному навчанні, можна скористатися такими прийомами:

- структурування етапів пізнавального пошуку;
- проговорення етапів вирішення проблеми;
- переформулювання висунутої проблеми;
- повторення правил тих прийомів, які необхідні для вирішення певної проблеми;
- складання орієнтовних схем – форми вираження моделей;
- порівняння різних шляхів вирішення проблеми;
- знакове кодування висновків про способи вирішення;
- формулювання аналогічних проблем.

Методика навчання моделюванню (шляхи й етапи) аналогічна методиці навчання учнів тактичних прийомів мислення: учні повинні свідомо оволодіти способами моделювання. Зрозуміло, що процес цей більш тривалий і складний, ніж при оволодінні прийомами виділення головного, порівняння чи конкретизації.

На рівні творчого використання учні вміють створювати власні, оригінальні моделі викладання матеріалу, його узагальнення, моделі для виконання окремих завдань, вирішення задач. На рівні творчого використання це вміння існує тоді, коли старшокласник може виконати такі завдання:

- а) встановити зв'язок між моделями;
- б) трансформувати готову модель, відповідно до задачі;
- в) створити власну оригінальну модель виконання завдання.

Навчивши старшокласників розрізняти і відтворювати готові моделі, вчитель-філолог повинен орієнтувати їх на застосування цих моделей у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу, що дозволить реалізувати, крім описової і евристичної, дійову (конструктивну) функцію моделей. Важливо, щоб і вчителі і учні бачили в кожній моделі не тільки перший крок шляху пізнання складних процесів мови і літератури, але й план подальшого вдосконалення своїх знань.

Наступні теми були запропоновані старшокласникам, для яких професійна орієнтація постає першочерговим завданням у житті. Стратегічні інтелектуальні вміння сприятимуть не тільки розв'язанню навчальних завдань, а й життєвих проблем.

Перше заняття з теми „Причинно-наслідкові зв'язки в навчальному матеріалі” починалося з постановки запитання: „Чи можуть відбуватися події без причини і чи можуть відбуватися події, які не викликають ніякого наслідку?”. У процесі евристичної бесіди встановлювалося, що все має причину й наслідки. У випадку, коли ми їх не можемо визначити, то це свідчить тільки про обмеженість наших знань про певний феномен.

На рівні теоретичного уявлення встановлення причинно-наслідкових зв'язків є одним із основних стратегічних способів інтелектуальної діяльності, без яких тактичні способи можуть бути знецінені. Філософські науки стверджують, що все має причину й наслідок. Причинно-наслідкові зв'язки розрізняються за обсягом матеріалу – загальні зв'язки характерні для великої кількості явищ і подій (ці зв'язки прирівнюються до законів); часткові причинно-наслідкові зв'язки властиві окремим явищам або подіям.

Далі на рівні практичного застосування учні працювали з художніми текстами, де відбувалися події, в яких кожне явище є одночасно й причиною наступних явищ, подій і наслідком попередніх. З метою встановлення причинно-наслідкового ланцюга подій на рівні узагальнення було опрацьовано сюжетні лінії таких творів: „Кайдашева сім'я” І. Нечуй-Левицького, „Борислав сміється” Івана Франка, „Хазяїн” І. Карпенка-Карого тощо. Учні наводили приклади причинно-наслідкових зв'язків у мові, громадському житті, історичних подіях. Учитель демонстрував старшокласникам схеми з різними видами причинно-наслідкових ланцюгів на матеріалі предметів мовно-літературного циклу. Наприкінці заняття для закріплення вивченого проводився розбір завдань на причинно-наслідкові зв'язки з першої контрольної роботи.

На рівні творчого використання старшокласників це вміння перебуває тоді, коли старшокласник може виконати такі завдання:

- а) знайти причину події;
- б) визначити наслідки;
- в) встановити причинно-наслідкові зв'язки.

На рівні теоретичного уявлення особливе місце у формувальній методиці посідає удосконалення умінь побудови стратегій і прогнозування перебігу подій. Для старшокласників набуває великого значення усвідомлення правил, за якими варто діяти, тобто вибір адекватної стратегії розв'язання проблеми. Початковим кроком є виявлення завдань, що потребують засвоєння алгоритму. Традиційні методи корисні на етапі отримання фактичного матеріалу, його групування і систематизації. Для отримання знань загальнонаукового значення необхідні вже методи вищого порядку і серед них прогнозування. Прогностика – це наукова дисципліна про закономірності розробки прогнозів [5].

Сфера застосування прогностики дуже велика, всі види навчальної діяльності учнів у школі мають базу для реалізації цього цінного методу наукового пізнання. Проте, за винятком історії і народознавства, жодна навчальна дисципліна не включає в себе цей метод пізнання.

Сучасна наукова прогностика має значну кількість методів прогнозування. За даними вчених, тільки в науково-технічному прогнозуванні використовується більше 140 різних за рівнем і масштабами прогностичних методів і прийомів. Очевидно, що не всі вони можливі для застосування в шкільному навчанні і не всі однаково є значущими [7].

Більш значущими серед них є методи екстраполяції, експертних оцінок, моделювання і гіперболічні методи. Про моделювання, як окремий метод наукового пізнання, вже йшлося вище. Цей метод може виступати і як метод прогнозування результатів будь-якої діяльності. Серцевиною акту творчості є гіпотеза. Слово „гіпотеза” в перекладі з грецької означає „основу”, „передбачення”. Це передбачувальні судження, і разом з тим, – сам процес

висунення, обґрунтування і доведення якихось ідей. У науковому пошуку гіпотеза служить ланкою, що з'єднує експериментальні дані з теоретичними знаннями. Гіпотеза формулюється у вигляді таких понятійних узагальнень, котрі дозволяють подивитися на предмет ніби „зверху”, з висоти теорії, не звертаючись після кожного кроку роздумів до дослідних результатів [5]. Гіпотеза не тільки пояснює вже відомі факти, з допомогою цього феномену передбачається існування ще невідомих фактів, явищ і законів. Нові знання виникають у рамках гіпотези різними шляхами. Часто виявляється, що нові факти відносяться до іншої предметної галузі і не узгоджуються з усталеними уявленнями, а інколи і прямо суперечать цим уявленням. В цьому випадку доводиться шукати нові способи пізнання і пояснення вже відомого.

В ході експериментального навчання було встановлено, що механізм виникнення гіпотези залежить від того, у якому відношенні знаходиться відоме і нове в проблемній навчальній ситуації. Як же з'являються гіпотези в нашій свідомості, зокрема у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу? Зрозуміло, вони виникають тоді, коли думають, і у тих, хто мислить, навіть не зовсім точно припущення корисніше, ніж сприймання знань на віру.

Гіпотеза – не просто припущення, а обґрунтована пропозиція. Доводити можна різними шляхами – аналогією, експериментом, застосуванням загального закону в конкретній ситуації [7].

На рівні практичного застосування можуть використовуватись такі прийоми прогнозування: образне уявлення об'єкта, асоціація, екстраполяція (розповсюдження знань, отриманих із спостережень над однією частиною явища, на другу його частину); аналогія, розглядання об'єктів (предмета) з різних боків, особисте уподобання, цілісне бачення проблеми.

Було встановлено, що прийом екстраполяції пов'язаний і заснований на прогнозуючій функції мозку. Визначимо деякі з них саме на матеріалі предметів мовно-літературного циклу: перенесення об'єкта в майбутнє, довільна зміна параметрів, прийом парадоксів. У теоретичному пошуку, що

реалізується за допомогою прогностики, ефективним виявляється прийом перенесення. Здатність перенести невідомі знання, уміння, способи діяльності в іншу ситуацію – яскрава ознака творчого інтелектуального мислення. Учитель-філолог на практичному занятті пропонує старшокласникам спробувати застосувати який-небудь феномен в різних ситуаціях, знайти різні функції цього явища [7].

На рівні узагальнення для формування навичок побудови стратегій і прогнозування перебігу подій старшокласникам пропонуються типові вправи на матеріалі мовно-літературних предметів (наприклад: підготуй доповідь на вибрану тему, передбачаючи питання слухачів, зроби тези відповідей і т.д.), які дозволяють виявити та усвідомити основні дії, потім створити алгоритм (самостійно чи за допомогою вчителя; у вербальній або письмовій формі). Для цього вчителю доцільно розділити завдання, що повинні бути розв'язані самостійно, й надати опору для самоконтролю, коли учень може зіставити власні дії з тими, що вимагаються. Надалі учні виконують вправи на закріплення алгоритму, згортаючи проміжні дії. Таким чином, інтелектуальне вміння будувати стратегії у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу може бути закладено при розв'язуванні певних типових завдань. Старшокласники мають усвідомити умови ефективності цього алгоритму й опанувати інший спосіб стратегій розв'язування навчальних завдань.

Вправа 17. Твір – „Гайдамаки” Т. Г. Шевченка.

Гіпотеза – чи могло б перерости повстання, описане Т. Г. Шевченком, у визвольний рух за незалежність України, якщо б Катерина II зрадницьки не придушила б цей виступ ?

Завдання: Уявіть себе на місці Максима Залізняка, який закінчив визвольну діяльність проти польської шляхти перемогою. Ваші подальші дії пов'язані з: 1) побудовою васальських стосунків з Росією, 2) боротьбою за повну незалежність України?

/Будуючи стратегію, можете враховувати знання з історії, якими ви володієте та актуальні проблеми у сучасній політиці України/.

Працюючи над аналогічними вправами, вчитель допомагає на початковому рівні сформулювати гіпотезу, побудувати алгоритм, зробити дослідження та узагальнити результати. Поступово старшокласники мають самостійно виконувати ці етапи та знаходити нові проблеми для побудови стратегій і прогнозування перебігу подій.

На рівні творчого використання старшокласників це вміння перебуває тоді, коли старшокласник може виконати такі завдання: а) визначити гіпотезу прогнозування; б) побудувати алгоритм вирішення завдання; в) перенести відоме в невідоме середовище з прогнозуванням перебігу подій.

Підсумуємо – управління процесом є однією із спроб теоретичного обґрунтування і практичного застосування моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників на факультативних заняттях у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу. Теоретичний матеріал підбирався відповідно до вікових особливостей учнів з урахуванням існуючого рівня знань з базових предметів. Практична частина складалася із завдань, які одночасно з отриманням певної суми знань служать або для осмислення суті прийомів і вивчення їх структури, або для застосування прийомів, або для узагальнення прийомів і перенесення їх у нові ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Профільне навчання: теорія і практика / За ред. канд. пед. наук Л. А. Липової. – К. : ВВП „Компас”, 2007. – 192 с.
2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. / Пометун О., Пироженко Л. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.
3. Поспелов Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшекласников. / Н. Н. Поспелов, И. Н. Поспелов – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
4. Інноваційні технології викладання української мови та літератури в школі і ВНЗ: проблеми та пошуки / Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. – Житомир : Полісся, 2004. – 212 с.
5. Философский словарь. / Под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 588 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 837 с.
7. П'ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі : Навчальний посібник. – К. : 2003. – 116с.

8. Бондар В. І. Дидактика. / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
9. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі: Навчальний посібник / В. І. Бондар. // АПН України, Нац. Пед.ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 191с.
10. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як метод підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями : Монографія. / О. С. Березюк. – К. : Наук. вид. Академія, 2003. – 160 с.
11. Гончаренко С. У. Методика як наука. / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 2–6, № 2. – С. 5–11.
12. Наукові основи методики літератури: Навчально-методичний посібник / За ред. доктора пед. наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошина. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
13. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної освіти // Неперервна профільна освіта: теорія і практика: Зб наук. Праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. Ч. 1 – К., 2001. С. 35-45.
14. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. / Пасічник Є.А. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
15. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. / Підг. : С. П. Бондар, Л. Л. Момот, А. А. Липова, Н. І. Головка. – Рівне : „Теніс”. – 2003. – 200 с.
16. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 4-те / За заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – Житомир: Житомир. Держ ун-т, 2005. – 483 с.
17. Gardner H. Frames of Mind. / H. Gardner. – N. Y., 1985. – 150 p.