

спілкування. Таким чином, усе вищезазначене дозволило нам укласти багатомірну класифікацію пунктуаційних вправ і узагальнити її в таблиці.

Здійснена нами класифікація лягла в основу побудови системи вправ із формування пунктуаційних навичок на основі синтаксису, яка апробувалася протягом 2003/2004 навчального року у школах м. Рівного. Попередні результати зрізових робіт доводять її ефективність: пунктуаційна грамотність у експериментальних класах значно вища, ніж у контрольних.

А в цілому можна говорити про окремі підсистеми пунктуаційних вправ, які мають застосовуватися з урахуванням психолого-педагогічних особливостей формування пунктуаційних навичок учнів:

- системи вправ для 5 класу;
- системи вправ для 6–7 класу;
- системи вправ для 8–9 класу;
- та повторювально-узагальнюючих пунктуаційних вправ для 11 класу.

Отже, формування у школярів стійких пунктуаційних навичок на синтаксичній основі можливо лише за умов систематичного послідовного використання вправ, які спираються на синтаксичне підґрунтя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987.
2. Біляев О.М. Сучасний урок рідної мови.—К.: Рад. школа, 1981.
3. Валгина Н. С. Трудные вопросы пунктуации. – М.: Просвещение., 1983.
4. Глазова О.П. Рідна мова. 8 клас: Плани-конспекти уроків.—Харків: Веста: Ранок, 2003.
5. Дудников А.В. О теоретических основах методики преподавания русского языка как педагогической науки // Рус. яз. в шк., 1973. – №4.
6. Златів Л.М., Мельничайко В.Я. Уроки рідної мови. 9 клас. Книга для вчителя. 2-е вид., перероблене й доповнене. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003.
7. Коваленко К.В. Рідна мова: Плани-конспекти. 9 клас. – Х.: Торсінг, 2003.
8. Ломизов А.Ф. Методика пунктуации в связи с изучением синтаксиса. Изд. 2-е испр. и допол. – М.: Просвещение, 1964.
9. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови: (Теоретичний аспект) — К.: Основа, 1995.
10. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Рідна мова 5–11 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 92 с.
11. Український педагогічний словник/ С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997.
12. Фирсов Г.П. Об изучении синтаксиса и пунктуации в школе/ Под ред. Виноградова В.В. – М.: АПН РСФСР., 1961.
13. Функції і структура методів навчання/ За ред. Онищука В.О. – К., 1979.

УДК 371. 2: 378. 1

К.К. Коновалова

ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ТРАДИЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У світовій та вітчизняній практиці навчання математики спостерігається тенденція поступового переходу від інформаційно-виконавчої до пошуково-креативних схем.

За цих обставин проблема управління навчально-пізнавальної діяльності учнів у навчанні математики набуває особливої актуальності: далекі до своєї досконалості методи управління у традиційному навчанні стають все менше придатними до використання в умовах інноваційних схем навчання, сучасні ж – ще потрібно створювати.

Як зазначає цілий ряд дослідників (Г.О.Балл, П.Я.Гальперін, О.І.Ляшенко, Е.Страчар, А.М.Сохор, В.С.Ротенберг, В.В.Мултановський, В.Г.Розумовський, В.Л.Рисс, Н.Ф.Тализіна,

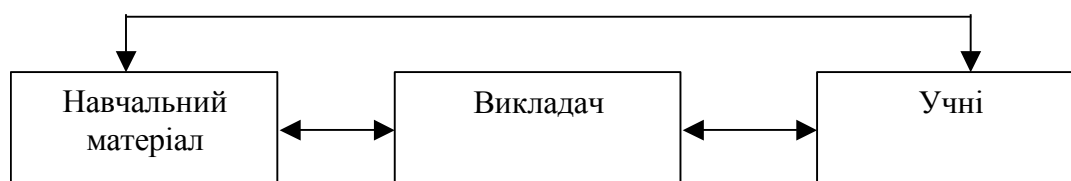
Л.Н.Ланда, Д.В.Чернилевський, О.К.Філатов, Г.І.Щукіна та ін.), проблема управління у навчанні – це не тільки дидактична проблема. Її розв’язання обслуговується такими галузями знань, як нейрофізіологія, кібернетика, фізіологія, психологія, педагогіка, філософія, соціологія тощо. Формуючись на таких засадах, сучасна дидактика математики поступово зумовлює у практиці навчання перехід від моделі “жорстокого” (фетишизація фіксованих параметрів умов навчання) до моделі гнучкого управління процесом засвоєння знань, (диференційованість учнів за робочим темпом, індивідуальним стилем діяльності й мислення, виконавчою діяльністю тощо).

Мета нашого дослідження – визначення шляхів корекції традиційного навчання в сучасних умовах.

Сьогодні вимагає розглянути два поняття, що стоять у заголовку. Перше означає – **управління** навчальним процесом, під другим домовимося розуміти усвідомлене **вимагання під загрозою**. Обидва поняття пов’язані з діяльністю: перше – із соціально значимою, друге – з асоціальною, що важко виявляється.

Традиційне навчання має в своїй організації ряд психологічних дефектів, які характеризують його, як антигуманне, насильницьке. Головний з них – **відсутність в учнів безпосереднього зв’язку з навчальним матеріалом у порівнянні з викладачем** (схема 1), внаслідок чого учні сприймають учителя єдиним джерелом **вимог** до навчальної діяльності. Практика показує, що готовність учнів задовольнити ці вимоги кардинально залежить від тактики висунення їх вчителем, яка, у свою чергу, залежить від рівня сформованості у нього психолого-педагогічних навичок та умінь.

Схема 1.



У радянські часи, коли педагогічний процес розвертався на фоні високого соціального рівня мотивацій і цілей тих, хто навчав і тих, хто навчався, традиційне навчання давало хороші результати і визнавалось найкращим у світі. Але сьогодні часи змінилися. Ми є свідками знецінення людини інтелектуальної праці. Мізерна заробітна плата знизилася у більшості вчителів рівень мотивації педагогічної діяльності і підштовхнула їх до перегляду її змісту. Щодо учнів, то вони мають ще нижчий, ніж вчителі, рівень мотивації навчальної діяльності і ціль її – будь-якими шляхами придбати сертифікат про освіту. Учні не хочуть вчитися, а вчителі, загубивши останню надію їх навчити, все частіше пропонують учням додаткові платні консультації, або приватні заняття. Такі запропоновані базуються на урахуванні вчителем кінцевої мети навчальної діяльності учнів. Як правило, батьки з грошима погоджуються з пропозицією, бо її реалізація – один з шляхів отримання їх дитиною сертифікату про освіту з хорошими оцінками. Всі задоволені, крім учнів, батьки яких не мають грошей. Управління навчальним процесом перетворюється у педагогічний рекет. Він починається в школі і продовжується у вузах, викладачі яких констатують низький рівень шкільних знань студентів і їх нездатність до сприйняття і засвоєння “вищих матерій”.

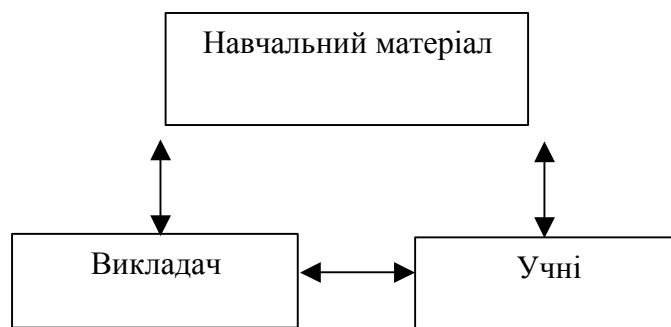
Так складається, що головний **споживач знань** – учні, які не хочуть вчитися, отримують **навчальні послуги** від вчителів, які не здатні підвищити рівень мотивації навчальної діяльності учнів, пробудити інтерес до неї. У зв’язку з цим подальше використання традиційного навчання в теперішній час не сприяє досягненню Україною статуту держави з якісною системою надання своїм громадянам освітніх послуг, бо минули радянські часи, коли ті, хто навчав і ті, хто навчався, відповідально займалися своєю справою. Сьогодні школа постачає вищим навчальним закладам **зіпсований** “кінцевий

продукт”, намагається активізувати його навчальну діяльність, що в рамках традиційної системи навчання не дає бажаних результатів, і тому більшість випускників шкіл не відповідає вимогам до навчання в цих закладах ні за рівнем свого інтелектуального розвитку, ні за рівнем розвитку самосвідомості.

Традиційне навчання потребує корекції! Її необхідно розпочати зі школи, урахувавши стрімкий розвиток людства у напрямку від “індустріального” до “інформаційного” суспільства. Останнє передбачає високу можливість спілкування людини з системною інформацією і наявність у неї засобів вільного доступу до неї. Навчальний процес в розвинутих країнах широко користується цими засобами і впровадження в практику дистанційного навчання – тому доказ. Що може зробити педагогічна спільнота вкрай бідної України, коли тільки 2% її населення мають доступ до мережі Інтернет? Так як система освіти є проекцією соціальної системи і функціонує за її законами, то шляхи корекції традиційного навчання – навчання тоталітарної держави – треба шукати в шляхах розбудови майбутньої демократичної України.

Ясно: в педагогічному процесі учитель і учні (в широкому розумінні цих слів) виступають фізичними суб’єктами спільної діяльності, а навчальний матеріал – її об’єктом. Враховуючи головний дефект традиційного навчання, корекцію необхідно спрямувати на усунення саме цього дефекту. Починаючи з 8-го класу школи, навчання повинно бути організовано так, щоб обидва суб’єкти педагогічного процесу мали **рівноправний** доступ (схема 2) до об’єкту їх спільної діяльності – навчального матеріалу – **об’єктивного** джерела вимог як до діяльності вчителя, так і до діяльності учнів.

Схема 2.



Навчальний матеріал, як підсистема системи знань відповідної галузі, повинен зайняти **авторитарну** позицію в педагогічному процесі, бо особливості його розвитку можна використати для управління навчальною діяльністю учнів. У зв’язку з цим, в практику навчання необхідно ввести психологічний прийом **попереднього ознайомлення** учнів з улаштуванням і особливостями навчального матеріалу до викладання його. На необхідність цього кроку вказують вітчизняні та зарубіжні психологи [1, 2, 3], а щоб скоріше усвідомити його можливості, як засобу педагогічного менеджменту, спробуйте на хвилинку уявити собі таку картину. Група туристів вирішила податися в гори. Керівник походу, щоб не мати зайвого клопоту, тримає карту маршруту у себе в кишені і не поспішає ознайомлювати з нею учасників походу. Останні нічого не знають про особливості маршруту і не мають ніякої змоги щось узнати. Але, людина, яка вже готова нести відповідальність за свої дії, природно хоче поцікавитись картою, щоб в несподіваний момент прийняти рішення самостійно, або взяти участь в обговоренні якої-небудь випадковості. Подорожування без ознайомлення всіх його учасників з картою маршруту не практикується навіть в походах самого низького рівня складності. Навпаки, керівник завжди прагне, щоб всі учасники були ознайомлені з нею, знали наперед про всі тонкощі і найбільш складні місця маршруту.

У навчанні – як в поході: вчитель відправляє з своїми учнями в подорож по системі знань! Але, на жаль, при традиційному навчанні на руках ні вчитель, ні учні не мають **карти навчального матеріалу**, на якій була б представлена номенклатура його

родових об'єктів і відображені їх **зв'язки** і тому у вчителя не виникає ніякої можливості наочного відображення шляхів навчання від простого до складнішого, а в учнів можливості **прозорого** відстеження пройденого навчального матеріалу та його зв'язків з тим, що ще належить вивчати.

Прийом попереднього ознайомлення тих, кого навчаємо з навчальним матеріалом, необхідно ввести в практику навчання математики, фізики, хімії та інших предметів, в яких неперервний розвиток навчального матеріалу потребує зберігати в пам'яті і відтворювати в необхідний момент величезний обсяг системної інформації. Але психічний акт відтворення не може наступати лише від того, що так потрібно! На жаль, так роздумують багато вчителів, що навчають традиційно, хоча психічні процеси особистості залежать від багатьох факторів.

Назвемо ще один дефект традиційного навчання. В учнів не зберігаються на руках підручники з попередніх класів, куди б вони могли заглянути, щоб освіжити свої знання. Це означає, що учні мають великі труднощі при відтворенні в даний момент необхідної інформації і не завжди тільки з-за лінощів вони не можуть зробити це так швидко, як хотілося б вчителям. У зв'язку з цим, наступний крок корекції традиційного навчання повинен зруйнувати помилковий погляд більшості вчителів на процес пригадування і відтворення учнями потрібної інформації. Для цього, починаючи з 8-го і впродовж до випускного класу, необхідно разом з учнями формувати так званий **“Особистий довідник учня”**, в якому як в сховищі буде зберігатися **найактуальніша** навчальна інформація, тобто така, без знання якої неможливо далі навчатися. **“Особистим довідником учня”** необхідно дозволити користуватися завжди, бо зміст його повинна складати системна інформація про: родо-видові **зв'язки** об'єктів-понять даного предмета; візуальні та вербальні **ознаки відрізнення стандартних** видових об'єктів, **методи** маніпулювання з якими треба зафіксувати в **алгоритмічних наказах; систему задач** даного предмета і відповідну їй **систему “кінцевих продуктів розв'язування”** та ще багато чого, що допомагає учням не тільки скоротити час на відтворення необхідної інформації, а і постійно відчувати навчальний матеріал стрункою системою знань. **“Особистий довідник учня”**, коли є можливість відкрито їм користатися і багаторазово шукати в ньому необхідну інформацію, стає засобом, який сприяє процесу пригадування навчального матеріалу. Разом з картою навчального матеріалу він дозволяє вчителю наочно окреслити учням обсяг навчальної інформації, викладання і засвоєння якої, відповідає різним рівням навчання, а також дозволяє зовсім по-іншому як учителям, так і учням побачити джерела виникнення критеріїв оцінювання навчальних досягнень.

Зрозуміло, що **прозоре відкрите** навчання не може виникнути в один момент. Але настав час (при збереженні найкращих методичних досягнень традиційного навчання) впровадити його в життя. Воно сприяє розвитку гуманних відносин в практиці навчання взагалі і виникненню в педагогічному процесі справжньої співдружності між його суб'єктами.

Автор має досвід розробки і використання моделей навчального матеріалу з шкільної та вищої математики [4, 5] при навчанні учнів, студентів, слухачів підготовчих відділень та українських вчителів, що підвищують свою кваліфікацію в інститутах післядипломної освіти, і розповсюджує свій досвід на наукових конференціях як в Україні, так і за її межами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. – В кн.: Исследование мышления в советской психологии. М.: Наука, 1996.
2. Ausubell D.R. The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom// Educational Psychologist. 1997. Vol. 12. P.162–178.
3. Носенко Е.Л. “Картина світу” як інтегруючий та гуманізуючий фактор у змісті освіти. – Дніпропетровськ: Вид-во ДДУ, 1995. –76с.
4. Коновалова Е.К. Личный справочник учащегося по элементарной математике. Брошура. Придніпровський науковий вісник, липень, 1998 р. – 28 с.

5. Особистий довідник студента з вищої математики (частина перша). Редакційно-видавничий комплекс НГА України. Дніпропетровськ, 1999. – 20 с.

УДК 371. 25

Г.П. Лещенко

МЕТОДИКА РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

Мета навчання української мови на сучасному етапі полягає у формуванні національно свідомої мовної особистості, яка вільно і комунікативно виправдано використовує мовні засоби для потреб спілкування, тобто у формуванні комунікативної компетенції [3].

У новітніх наукових розвідках з дошкільної лінгводидактики [1] виділяється окремий тип діалогічної компетенції, який у свою чергу складається з діалогічної (ДК) та монологічної (МК) компетенції.

Діалогічна компетенція дошкільнят передбачає: а) уміння відповідати на запитання та звертатися до інших із запитаннями; б) підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; в) виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми; г) будувати діалог на запропоновану тему [1; 109]. Отже, формування діалогічної компетенції у дошкільному віці відбувається на практичному рівні.

У початковій школі продовжується удосконалення умінь діалогічного мовлення в основному на рольовій та ситуативній основі. Найпростішим і найдоступнішим на початковому етапі навчання, на думку методистів, є діалог у формі рольової гри за змістом сприйнятого на слух тексту (казки, оповідання) [8; 146].

Діалогічне мовлення є за своєю природою ситуативним, тому завдання на побудову діалогу обов'язково має мати окреслену ситуацію спілкування. Структура такого діалогу у початковій школі містить:

Словесне змалювання обставин реальної (уявної) дійсності вчителем.

Призначення учнів на ролі за змалюваною ситуацією.

Мовленнєве завдання.

Діалог [8; 148].

Методика навчання діалогічного мовлення учнів початкових класів на текстовій, ситуативній, рольовій, ігровій, ілюстративній основах описана у працях В.Бадер, Л.Варзацької, С.Москаленко, Е.Палихати, О.Хорошковської та інших. Усі доробки передбачають практичне оволодіння діалогічним мовленням без теоретичної основи, тобто мова йде про формування умінь діалогічного мовлення, а не про формування діалогічної компетенції.

У середній ланці загальноосвітньої школи наявні усі умови для розвитку діалогічного мовлення на основі знань, а отже і системного формування діалогічної компетенції. Але спостереження за процесом навчання української мови, констатуючі зрізові роботи учнів, анкетування вчителів-словесників засвідчують значні труднощі у формуванні умінь діалогічного мовлення школярів.

Так, усі респонденти вважають недостатньою кількість вправ на побудову діалогів у чинних підручниках; вчителі проводять роботу з формування умінь діалогічного мовлення час від часу, без певної системи і без опори на знання учнів особливостей усного мовлення, ситуації спілкування, структуру діалогів та їх пунктуаційне оформлення. І, навпаки, відзначають стихійну некеровану опору учнів на уміння і навички з іноземної мови у процесі продукування діалогів на уроках української мови.

Таким чином, **актуальність** досліджень з методики розвитку діалогічного мовлення зумовлюється нерозробленістю цього питання у теоретичному аспекті, низькою культурою