

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

бакалавра

на тему

Підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних

методів навчання

(тема кваліфікаційної роботи)

Виконав: студент 3 курсу, групи ДМП-ОПН 22

спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки

(код і найменування спеціальності)

_____ / Андрій ВИБЛОВ

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Керівник _____ / Віталій МАСИЧ

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Рецензент _____ / Тетяна САПЄЛЬНИКОВА

(підпис)

(ім'я та прізвище)

«До захисту допущено»

В.о.завідувач кафедри _____ / Наталія БРЮХАНОВА

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Нормоконтроль _____ / Наталія БОЖКО

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Секретар ЕК _____ / Ольга ЛИТВИН

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

підвищення пізнавального інтересу учнів.

4. Зміст роботи/проєкту (перелік питань, які належить розробити): результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми підвищення пізнавального інтересу школярів; особливості використання активних методів навчання у формуванні пізнавального інтересу молодших школярів; методика підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних методів навчання; методичні рекомендації щодо використання активних методів навчання як засобу підвищення пізнавального інтересу учнів.

5. Перелік графічного матеріалу (презентаційний матеріал): презентація доповіді за результатами дослідження з використанням комп'ютерної презентаційної програми Power point

6. Дата видачі завдання «28» квітня 2025 р.

Керівник

_____ (підпис)

Віталій МАСИЧ

(ім'я, прізвище)

Завдання прийняв до виконання

_____ (підпис)

Андрій ВИБЛОВ

(ім'я, прізвище)

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК виконання кваліфікаційної роботи

№ з/п	Назва етапів роботи та питань, які мають бути розроблені відповідно до завдання	Термін виконання	Поз. про вик. завдань
1	Здійснення аналізу напрацювань в галузі педагогіки і психології з проблеми підвищення пізнавального інтересу школярів.	05.05.2025	
2	Теоретичне обґрунтування необхідності використання активних методів навчання у формуванні пізнавального інтересу молодших школярів.	12.05.2025	
3	Обґрунтування і розробка методики підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних методів навчання	19.05.2025	
4	Здійснення дослідно-експериментальної перевірки ефективності розробленої методики підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних методів навчання.	26.05.2025	
5	Розробка методичних рекомендацій щодо	05.06.2025	

	використання активних методів навчання як засобу підвищення пізнавального інтересу учнів.		
--	---	--	--

Студент

(підпис)

Андрій ВИБЛОВ

(ім'я, прізвище)

Нормоконтроль

(підпис)

Наталія БОЖКО

(ім'я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Тема бакалаврської роботи: «Підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних методів навчання».

Робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел, проміжних та загальних висновків.

Робота присвячена проблемі сучасної педагогіки – підвищенню ефективності розвитку пізнавального інтересу школярів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних методів навчання.

Об'єкт дослідження: навчальний процес у закладі загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: методика підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних методів навчання.

В роботі проаналізовано напрацювання в галузі педагогіки і психології з проблеми підвищення пізнавального інтересу школярів; теоретично обґрунтовано необхідність використання активних методів навчання у формуванні пізнавального інтересу молодших школярів; обґрунтовано і розроблено методику підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних методів навчання; здійснено дослідно-експериментальну перевірку ефективності розробленої методики підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних методів навчання; розроблено методичні рекомендації щодо використання активних методів навчання як засобу підвищення пізнавального інтересу учнів.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, школяри, активні методи навчання, методика підготовки.

ABSTRACT

Bachelor's Thesis Topic: "Enhancing Students' Cognitive Interest through Active Learning Methods."

The thesis consists of an introduction, two chapters, a list of references, interim and general conclusions.

The work is dedicated to a key issue of modern pedagogy—enhancing the effectiveness of developing students' cognitive interest.

The aim of the research is to theoretically substantiate, develop, and experimentally test a methodology for enhancing students' cognitive interest through active learning methods.

Object of the research: the educational process in a general secondary education institution.

Subject of the research: the methodology for enhancing students' cognitive interest through active learning methods.

The thesis analyzes the achievements in pedagogy and psychology regarding the problem of developing students' cognitive interest; theoretically substantiates the necessity of using active learning methods in the formation of cognitive interest among primary school students; substantiates and develops a methodology for enhancing students' cognitive interest through active learning methods; conducts experimental verification of the effectiveness of the developed methodology; and provides methodological recommendations for using active learning methods as a means of enhancing students' cognitive interest.

Keywords: cognitive interest, students, active learning methods, teaching methodology.

ЗМІСТ

	стор.
ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	11
1.1. Активні методи навчання як психолого-педагогічна проблема..	11
1.2. Характеристика понять "інтерес", "пізнавальний інтерес", "активні методи навчання". Особливості застосування різних видів активних методів навчання.....	18
1.3. Активні методи навчання як підвищення пізнавальних інтересів школярів	33
Висновки до розділу 1.....	62
РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	63
2.1. Вихідний стан проблеми формування пізнавальних інтересів школярів	63
2.2. Розвиток пізнавального інтересу школярів у педагогічному процесі школи.....	65
2.3. Порівняльний аналіз результатів дослідження.....	79
Висновки до розділу 2.....	82
ВИСНОВКИ.....	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	85

ВСТУП

Зростаючі матеріально-технічні потреби сьогодення випереджають соціальну та психологічну зрілість людей, їхню здатність до ведення діалогу, культуру комунікації, активне самопізнання та самовираження. У зв'язку з цим змінюється характер і функції освіти: вона має не лише передавати знання та формувати вміння, а й розвивати здібності до самовизначення, готувати майбутніх фахівців до самостійних дій, навчати відповідальності за себе та свої вчинки.

Якісно змінюється і характер взаємодії між викладачем та учнями. Учень перестає бути лише об'єктом навчання, стаючи активним суб'єктом освітнього процесу, а педагог - його організатором. Освіта переходить від передавання фактичних знань до осмислення подій, набуття навичок і застосування знань у практичному житті. Особливе значення надається переходу від масового навчання до індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей учнів, удосконаленню навичок самостійної роботи, які ґрунтуються на активних формах і методах навчання. Це вимагає аналізу змістових процесів взаємодії, що відбуваються в системі освіти. В основі цих процесів - формування високої психологічної культури викладача, розвиток його здатності до діалогу з учнями, створення відкритого освітнього простору, який сприятиме творчому зростанню кожного учня. Здатність педагога розкривати внутрішній потенціал учня, використовуючи активні методи навчання, може сприяти конструктивним змінам в освітньому процесі, допомогти молоді адекватно оцінити свої можливості, визначити життєву позицію та побудувати успішну професійну кар'єру.

Ця проблематика дозволяє виявити такі суперечності:

- між потребами сучасного ринку праці в ініціативних працівниках та недостатнім рівнем особистісної й професійної активності учнів;
- між великою кількістю навчальної інформації та низькою ефективністю її засвоєння;

- між високими педагогічними вимогами та слабкою мотивацією до навчання в учнів.

Аналіз традиційних форм, методів і засобів організації занять у закладах освіти свідчить про переважання репродуктивного підходу до засвоєння інформації. Натомість активна життєва позиція учнів має формуватись за допомогою активних методів навчання. Сучасні наукові дослідження відкривають широкі можливості для застосування теоретичних і практичних напрацювань у цій сфері.

Проблемами активного навчання займалися такі вчені, як А.А. Бодальов, М.М. Гарунов, А.А. Вербицький, П.Б. Гребенюк, Г.І. Ібрагімов, Є.А. Литвиненко, В.Я. Платонов, В.В. Подіновський, В.І. Рибальський та ін. Соціально-психологічні аспекти активного навчання досліджували Ю.М. Ємельянов, В.П. Захаров, Г.А. Ковальов, С.І. Макшанов, Л.А. Петровська.

Основою сучасних форм і методів активного навчання є діяльнісний підхід, розроблений Н.Я. Гальперінім, О.М. Леонтєвим, Н.Г. Салміною, Н.Ф. Талізінною та іншими, який передбачає максимальне залучення учнів до різних видів самостійної пізнавальної діяльності через систему завдань і спеціально створені засоби навчання.

Багато вчених (Л.С. Виготський, Н.Ф. Талізінна, С. Аренова та ін.) наголошують, що формування пізнавального інтересу є ключовою умовою розвитку творчої особистості учнів. Ефективність пізнавальної діяльності безпосередньо залежить від рівня сформованості пізнавального інтересу.

Пошук шляхів розв'язання цієї проблеми визначив тему дослідження: "Підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних методів навчання".

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних методів навчання.

Об'єкт дослідження: навчальний процес у закладі загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: методика підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних методів навчання.

Гіпотеза дослідження: якщо в освітній процес школи інтегрувати різні види активних методів навчання, це створить додаткові умови для формування пізнавального інтересу школярів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз напрацювань в галузі педагогіки і психології з проблеми підвищення пізнавального інтересу школярів.
2. Теоретично обґрунтувати необхідність використання активних методів навчання у формуванні пізнавального інтересу молодших школярів.
3. Обґрунтувати і розробити методику підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних методів навчання
4. Здійснити дослідно-експериментальну перевірку ефективності розробленої методики підвищення пізнавального інтересу школярів засобами активних методів навчання.
5. Розробити методичні рекомендації щодо використання активних методів навчання як засобу підвищення пізнавального інтересу учнів.

Методи дослідження: тестування, анкетування, педагогічний експеримент, бесіди, аналіз продуктів діяльності учнів, аналіз теоретичних джерел і шкільної документації.

Теоретична значущість роботи полягає в узагальненні та систематизації знань щодо впливу активних методів навчання на пізнавальний інтерес учнів.

Практична значущість полягає у розробці методичних рекомендацій щодо використання активних методів навчання як засобу підвищення пізнавального інтересу учнів.

РОЗДІЛ І.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

1.1. Активні методи навчання як психолого-педагогічна проблема

У реалізації цілей проблемного та розвиваючого навчання лежать активні методи. У науковій літературі проблемі активних методів навчання присвячено чимало досліджень у галузі психології та педагогіки.

Психологічні основи розробки цілісної концепції розвивального навчання були закладені ще в 1930-ті роки у роботах Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, О.М. Леонт'єва, В.В. Давидова та інших, хоча систематичні основи активних методів навчання почали розроблятися лише у другій половині 1960-х і на початку 1970-х років у дослідженнях психологів і педагогів з проблемного навчання. Велику роль у становленні та розвитку активних методів навчання відіграли роботи М.М. Бірштейна, Т.П. Тимофєєвського, І.М. Сироїжина, С.Р. Гідровича, В.І. Рибальського, Р.Ф. Жукова, В.М. Буркова, Б.М. Христенка, О.М. Смолкіна, А.А. Вербицького, В.М. Єфімова, В.Ф. Комарова тощо.

Системно було розроблено два основні напрями навчання: В.В. Давидова та Л.В. Занкова. У системі Л.В. Занкова були закладені принципи проведення навчання на високому рівні проблеми, швидкому темпі проходження навчального матеріалу, підвищення теоретичних знань. Дана система навчання мала розвивати мислення, емоційну сферу учнів, вчити розуміти і виділяти загальний зміст, основний зміст прочитаного, але ця система спричинила збільшення обсягу навчальної інформації та ускладнила її теоретичний рівень. Це призвело до перевантаження навчання і негативно позначилося на якості та успішності учнів. Акцент на оволодіння теоретичними знаннями в процесі навчання негативно позначився на

виробленні практичних умінь та навичок. У зв'язку з цим не всі із запропонованих Л.В. Занковим принципів навчання утвердилися в педагогічній науці [3, 4].

Система навчання В.В. Давидова спрямована на пізнання, пізнавальну діяльність учнів. Якщо в традиційній системі навчання напрямок йде від приватного, конкретного, одиничного до загального, абстрактного, цілого, то в системі навчання В.В. Давидова, навпаки, - від загального до часткового, від абстрактного до конкретного; знання засвоюються шляхом аналізу умов їхнього походження. Учні вчаться виявляти в навчальному матеріалі основне, істотне, загальне відношення, що визначає зміст і структуру об'єкта даних знань, це відношення вони відтворюють в особливих предметних, графічних чи літерних моделях, що дозволяють вивчити властивості навчального матеріалу у вигляді; учні навчаються переходити від виконання дій у розумовому плані до виконання їх у зовнішньому плані і назад. Ця система отримала всебічне застосування та впровадження у практику навчання [3].

М.А. Данилов, В.П. Єсіпов у своїй праці "Дидактика" сформулювали деякі правила активізації процесу навчання, що відображають певні принципи організації проблемного навчання: вести учнів до узагальнення, а не давати їм готових визначень, понять; епізодично знайомити учнів із методами науки; розвивати самостійність їхньої думки за допомогою творчих завдань. У цих напрямках була добре виражена мета викладання, але не зазначений процес навчання, засоби та шляхи досягнення мети. Далі, 1965 року М.М. Скаткін, аналізуючи дослідження з активізації процесу навчання, акцентує увагу на практику педагогів-новаторів і говорить про початок його дослідження як нового напрямку в дидактиці [5].

Теорія проблемного навчання розроблялася польськими дидактами Оконею, Купесевичем, які розглядали її не як метод, а як систему [5].

Як видно з вищесказаного, проблемне та розвиваюче навчання включають елементи одне одного. Застосування на практиці цих видів

навчання призвело до виникнення методів, що отримали назву активні. В основі яких лежить діалогічна взаємодія викладача та студентів.

Свій внесок у розвиток активних методів навчання внесли А.М. Матюшкін, Т.В. Кудрявцев, М.І. Махмутов, які вводили їх у дидактичний процес. А.М. Матюшкін у своїх роботах обґрунтував необхідність використання активних методів у всіх видах навчальної роботи студентів, ввів поняття діалогічного проблемного навчання як такого, що найбільш повно передає сутність процесів спільної діяльності вчителя та школярів, їхньої взаємної активності в рамках "суб'єкт-суб'єктних" відносин [6].

Серед вихідних положень теорії активних методів навчання була покладена концепція "предметного змісту діяльності", розроблена академіком О.М. Леонтьєвим, у якій пізнання є діяльністю, спрямованою на освоєння предметного світу. Отже, вона є предметною діяльністю. Вступаючи в контакт із предметами зовнішнього світу, людина пізнає їх і збагачується практичним досвідом як пізнання світу (навчання та самонавчання), так і впливу на нього.

Навчальний процес з використанням активних методів навчання спирається на сукупність загальнодидактичних принципів навчання та включає свої специфічні засади, які пропонує А.А. Балаєв, а саме [7]:

1. **Принцип рівноваги між змістом та методом навчання з урахуванням підготовленості учнів та теми заняття.**

2. **Принцип моделювання.** Моделлю навчального процесу є навчальний план. У ньому відображаються цілі та завдання, засоби та методи навчання, процедура та режим занять, формулюються питання та завдання, які вирішують школярі в ході навчання. Але також необхідно вчителю змодельовати кінцевий результат, тобто описати "модель учня", який завершив навчання. А саме: якими знаннями (їх глибина, широта і спрямованість) та навичками він повинен володіти, до якої діяльності має бути підготовлений, у яких конкретно формах має проявлятися його освіченість. Корисно буде уявити "модель середовища", в якій навчається та

живе школяр. Вона допоможе уникнути відриву від реальної дійсності та її проблем.

3. Принцип вхідного контролю. Цей принцип передбачає підготовку навчального процесу згідно з реальним рівнем підготовленості учнів, виявлення їхніх інтересів, встановлення наявності чи потреби у підвищенні знань. Вхідний контроль дає можливість з максимальною ефективністю уточнити зміст навчального курсу, переглянути вибрані методи навчання, визначити характер та обсяг індивідуальної роботи студентів, аргументовано обґрунтувати актуальність навчання та викликати бажання вчитися.

4. Принцип відповідності змісту та методів цілям навчання. Для ефективного досягнення навчальної мети вчителю необхідно обирати такі види навчальної діяльності студентів, які найбільше підходять для вивчення конкретної теми або розв'язання завдання. В одному випадку достатньо діалогу, обговорення проблеми. В іншому необхідно використовувати додаткові джерела інформації: журнали, газети тощо. Або ж потрібно звернутися до суміжних галузей знань, за консультацією до фахівців.

Так, наприклад, ставлячи собі за мету – ознайомити учнів з інформацією на тему заняття, викладач може використовувати матеріал лекції та володіти методом її читання. Але він також має на меті не лише викладення матеріалу, інформації, а й озброїти студентів цією інформацією для практичного її використання. Для цього і потрібен цей принцип.

5. Принцип проблемності. Тут потрібна така організація заняття, коли школярі дізнаються нове, набувають знання та навички через подолання труднощів, перешкод, створюваних постановкою проблем. Так, А.М. Матюшкін, один із засновників теорії проблемного навчання, стверджує, що саме проблемна побудова заняття гарантує досягнення навчальної мети.

Під час заняття порушуються питання, які потребують пошуку, що активізує розумову діяльність учнів, а це важлива умова ефективності навчання. М.І. Махмутов підкреслює, що активність під час навчання

досягається у разі, якщо учень аналізує фактичний матеріал і оперує ним, щоб самому отримати з нього інформацію.

6. Принцип "негативного досвіду". У практичній діяльності разом з успіхом допускаються і помилки, тому необхідно вчити людину уникати помилок. Це завдання дуже актуальне. Відповідно до даного принципу до навчального процесу, побудованого на активних методах навчання, вносяться два нові навчальні елементи:

- вивчення, аналіз та оцінка помилок, допущених у конкретних ситуаціях. Матеріалом для таких занять можуть бути і критичні публікації в періодичній пресі, і реальні факти з життя свого класу;

- забезпечення помилки з боку школяра у процесі освоєння знань, умінь та навичок. Школярам пропонується для аналізу ситуація або ставиться проблемне завдання, сформульоване таким чином, що при її вирішенні учень неминуче припускається помилки, джерелом якої, як правило, є відсутність необхідного досвіду. Подальший аналіз послідовності дій учня допомагає виявити закономірність помилки та розробити тактику розв'язання задачі. Одночасно школяр переконується у необхідності знання цієї проблеми, що спонукає його до глибшого вивчення навчального курсу.

7. Принцип "від простого до складного".

8. Принцип безперервного оновлення. Одним із джерел пізнавальної активності школяра є новизна навчального матеріалу, конкретної теми та методу проведення заняття. Інформативність навчального процесу, тобто насиченість новим, невідомим, привертає та загострює увагу студентів, спонукає до вивчення теми, оволодіння новими способами та прийомами навчальної діяльності. Але в міру засвоєння знань загостреність їхнього сприйняття поступово починає знижуватися. Учні звикають до тих чи інших методів, втрачають інтерес до них. Щоб цього не сталося, викладачеві необхідно постійно оновлювати новими елементами побудову занять, методику навчання. Наприклад, не проводити два аналізи конкретних ситуацій протягом одного заняття, не застосовувати один і той же технічний

засіб навчання на двох заняттях поспіль, наочні засоби – стенди, схеми, плакати, діаграми – вивішувати в класі в той момент, коли в них виникає потреба тощо. Керований таким чином навчальний процес не дасть згаснути інтересу та активності школярів.

9. Принцип організації колективної діяльності. Учні часто доводиться стикатися з необхідністю вирішення будь-яких завдань або прийняття рішень у групі колективно. Виникає завдання розвитку в учнів здатності до колективних дій.

Розв'язання цього завдання у процесі занять слід здійснювати за етапами. На першому етапі педагог виявляє за допомогою групового завдання наявність розбіжностей та подібності у підходах школярів до самої задачі та її вирішення. На другому шляхом організації групової роботи над конкретною ситуацією в учнів формується потреба у спільній діяльності, що сприяє досягненню результату. На третьому етапі в умовах ділової гри виробляються навички спільної діяльності, аналізу та вирішення завдань, розробки проектів тощо. При цьому, організовуючи колективну роботу на заняттях, педагог повинен формулювати завдання таким чином, щоб для кожного студента було очевидним, що виконання неможливе без співробітництва та взаємодії.

10. Принцип випереджального навчання. Цей принцип передбачає оволодіння в умовах навчання практичними знаннями та вмінням втілювати їх у практику, сформувані у студента впевненість у своїх силах, забезпечити високий рівень результатів у майбутній діяльності.

11. Принцип діагностування. Цей принцип передбачає перевірку ефективності занять. Наприклад, аналіз самостійної роботи студентів над навчальною ситуацією покаже, чи вдало тема вписується в контекст курсу, чи правильно обраний метод проведення занять, чи добре учні орієнтуються в проблемах, що вивчаються, чи можна щось змінити до наступного заняття тощо.

12. **Принцип економії навчального часу.** Активні методи навчання дозволяють скоротити витрати часу на освоєння знань та формування вмінь, навичок. Оскільки засвоєння знань, оволодіння практичними прийомами роботи та вироблення навичок здійснюється одночасно, в одному процесі вирішення завдань, аналізу ситуацій чи ділової гри. Тоді як зазвичай ці завдання вирішуються послідовно: спочатку студенти засвоюють знання, а потім на практичних заняттях виробляють вміння та навички.

13. **Принцип вихідного контролю.** Зазвичай вихідний контроль знань відбувається після завершення навчання у формі іспиту, заліків, співбесід, виконання контрольних робіт або рефератів з подальшим їх захистом. Але ці форми перевірки знань не в кожному разі можуть встановити кількість та якість набутих умінь та навичок. Для вихідного контролю успішно використовуються активні методи навчання: серія контрольних практичних завдань, проблемних завдань та ситуацій. Вони можуть бути індивідуальними та груповими [7].

Активні методи навчання при вмілому застосуванні дозволяють вирішити одночасно три навчально-організаційні завдання: 1) підпорядкувати процес навчання керуючому впливу викладача; 2) забезпечити активну участь у навчальній роботі як підготовлених студентів, так і не підготовлених; 3) встановити безперервний контроль за процесом засвоєння навчального матеріалу.

Таким чином, виходячи з вищесказаного, зазначимо, що вже на початку ХХ століття багато вчених-педагогів та психологів бачили необхідність у розробці нових методів навчання для активізації навчальної діяльності студентів. Ця проблема залишається актуальною і зараз. У реалізації цілей проблемного та розвиваючого навчання лежать активні методи, які допомагають вести школярів до узагальнення, розвивати самостійність їхньої думки, вчать виділяти головне у навчальному матеріалі, розвивають мовлення та багато іншого. Як показує практика, використання активних методів у вищівському навчанні є необхідною умовою для підготовки

висококваліфікованих спеціалістів та призводить до позитивних результатів: вони дозволяють формувати знання, вміння та навички учнів шляхом залучення їх до активної навчально-пізнавальної діяльності, навчальна інформація перетворюється на особисте знання студентів.

1.2. Характеристика понять "інтерес", "пізнавальний інтерес", "активні методи навчання". Особливості застосування різних видів активних методів навчання

У документах, що відображають зміст освіти в Україні, розвиток пізнавальних інтересів сприймається як одне з найважливіших завдань у навчанні підростаючого покоління [8, 9, 10].

Проблема розвитку пізнавальних інтересів досить розроблена такими вченими, як Ш.А. Амонашвілі, Н.Ф. Тализіна та інші [11, 12, 13, 14, 15, 16, 17]. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що теорія пізнавального інтересу розробляється досить широко.

Пізнавальна діяльність особистості завжди пов'язана з певним об'єктом, завданням, завжди цілеспрямована - насамперед на ті об'єкти та явища, які мають життєве значення та цікаві для особистості.

Різна ступінь зацікавленості особистості об'єктом чи явищем породжує різне ставлення до діяльності, отже, і різний рівень пізнавальної активності та самостійності. І це є закономірним. У процесі цілеспрямованої пізнавальної діяльності людина не лише виявляє своє ставлення до об'єктів навколишнього світу, а й пробуджує не тільки пізнавальне, а й регулятивне значення: де вони не тільки допомагають засвоювати нові знання, а й мають плідний вплив на формування ставлення до самої пізнавальної діяльності.

Пізнавальний інтерес - це інтерес до навчальної діяльності, здобуття знань, до науки.

Виникнення пізнавального інтересу залежить насамперед від рівня розвитку дитини, її досвіду, знань, того ґрунту, який живить інтерес, а з іншого боку - від способу подачі матеріалу.

Інтерес школярів до навчання є визначальним чинником у процесі оволодіння ними знаннями. Великі педагоги-класики всіх часів підкреслювали першорядне значення у навчанні інтересу, любові до знань.

Цікаве навчання не виключає вміння працювати із зусиллям, а, навпаки, сприяє цьому.

Тому одним із найважливіших завдань педагогів має бути виявлення наявних інтересів, розвиток і виховання інтересу до знань у школярів.

Інтерес - це форма прояву пізнавальних потреб, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і тим самим сприяє орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами, повнішому та глибшому відображенню дійсності. У зв'язку з цим інтерес визначається як емоційно-пізнавальне ставлення, безпосередньо мотивоване, що має тенденцію переходити в пізнавальну спрямованість особистості. Наявність безпосереднього мотиву, поява радості пізнання (окрім радості виконаного обов'язку) свідчить про появу інтересу.

Проте пізнавальний інтерес не завжди спонукає особистість до активної навчальної діяльності. Ці інтереси лише тоді перетворюються на необхідну спрагу пізнання, піднімаються на рівень духовної потреби, коли вони входять у загальну систему мотивів, що визначають життєві позиції особистості, її спрямованість [18].

Проблема інтересу в навчанні не нова. Значення його стверджували багато дидактів минулого. У найрізноманітніших трактуваннях проблеми у класичній педагогіці головну функцію його всі бачили в тому, щоб наблизити учня до навчання, заохотити, "зачепити", щоб навчання для учня стало бажаним, потребою, без задоволення якої немислимо його благополучне формування.

Пізнавальний інтерес - це вибіркова спрямованість особистості на предмети та явища навколишньої дійсності. Ця спрямованість характеризується постійним прагненням до пізнання, до нових, повніших і глибших знань. Систематично зміцнюючись та розвиваючись, пізнавальний інтерес стає основою позитивного ставлення до навчання. Пізнавальний інтерес має пошуковий характер. Під його впливом у людини постійно виникають питання, відповіді на які вона сама постійно й активно шукає. При цьому пошукова діяльність школяра відбувається із захопленням, він відчуває емоційне піднесення, радість від удачі. Пізнавальний інтерес позитивно впливає не тільки на процес і результат діяльності, а й на перебіг психічних процесів - мислення, уяви, пам'яті, уваги, які під впливом пізнавального інтересу набувають особливої активності та спрямованості.

Пізнавальний інтерес - це один з найважливіших мотивів навчання школярів. Під впливом пізнавального інтересу, як вважають дослідники, навчальна робота навіть у слабких учнів протікає продуктивніше [19, 20, 21, 22, 23, 24]. Пізнавальний інтерес при правильній педагогічній організації діяльності учнів та систематичній і цілеспрямованій виховній діяльності може і має стати стійкою рисою особистості школяра і чинити сильний вплив на його розвиток.

Пізнавальний інтерес є інтегральним утворенням особистості. Він як загальний феномен інтересу має складну структуру, яку складають як окремі психічні процеси (інтелектуальні, емоційні, регулятивні), так і об'єктивні та суб'єктивні зв'язки людини зі світом.

Інтерес формується і розвивається в діяльності, і вплив на нього надають не окремі компоненти діяльності, а її об'єктивно-суб'єктивна сутність (характер, процес, результат). Інтерес - це "сплав" багатьох психічних процесів, що утворюють особливий тонус діяльності, особливі стани особистості (радість від процесу навчання, прагнення заглиблюватися в пізнання предмета, що цікавить, у пізнавальну діяльність, переживання невдач і вольові устремління до їх подолання).

Значення пізнавального інтересу в житті конкретних особистостей важко переоцінити. Інтерес постає як найенергійніший активатор, стимулятор діяльності, реальних предметних, навчальних, творчих дій та життєдіяльності загалом. У розвитку пізнавальних інтересів значну роль відіграють активні методи навчання.

Термін "**активні методи навчання**" або "**методи активного навчання (АМН або МАН)**" з'явився в літературі на початку 60-х років ХХ століття.

Ю.М. Ємельянов використовує його для характеристики особливої групи методів, що використовуються в системі соціально-психологічного навчання та побудованих на використанні низки соціально-психологічних ефектів та феноменів (ефекту групи, ефекту присутності та інших). Разом з тим, активними є не методи, активним є саме навчання. Воно перестає носити репродуктивний характер і перетворюється на довільну внутрішньо детерміновану діяльність учнів з напрацювання та перетворення власного досвіду та компетентності [25].

Ідеї активізації навчання висловлювалися вченими протягом усього періоду становлення та розвитку педагогіки задовго до оформлення їх у самостійну наукову дисципліну. До родоначальників ідей активізації відносять Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського та інших. Всю історію педагогіки можна розглядати як боротьбу двох поглядів на позицію учня. Прихильники першої позиції наполягали на вихідній пасивності учня, розглядали його як об'єкт педагогічного впливу, а активність, на їхню думку, мав виявляти лише викладач. Прихильники другої позиції вважали учня рівноправним учасником процесу навчання, що працює під керівництвом педагога та активно засвоює соціально-культурний досвід, що має форму теоретичного знання.

Серед вітчизняних психологів до ідеї активності в різний час зверталися Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн та інші.

Епітет "активні" використовується з метою протиставлення АМО традиційним методам навчання, що реалізують першу точку зору, де учасники навчального процесу поляризовані у своїх ролях учня та того, хто навчає. Перші є споживачами готового знання, накопиченого та узагальненого у вигляді теорій, фактів, законів, закономірностей, понять та категорій. Активність учня зводиться до засвоєння цих знань та їх подальшої репродукції, таким чином, рівень розвитку та ефективність функціонування їхньої пам'яті багато в чому визначають ефективність їхньої навчальної роботи загалом. Позиція учня в класичній системі навчання може бути оцінена як пасивно-споживча, оскільки знання засвоюються наче про запас, їх використання на практиці відстрочено в часі, сам учень не може вибирати, що, коли і в якому обсязі він освоюватиме. Перетворення теоретичних знань, конструювання нових, напрацювання власного досвіду дослідницької роботи. Завдання викладача - полегшити роботу учнів, зробити матеріал цікавішим, доступнішим для розуміння, забезпечити його точне та міцне засвоєння, проконтролювати кінцевий результат. Тому вчення педагога, його безперервна адаптивно-перетворювальна активність – друга, нерідко найважливіша умова ефективності роботи учня, запорука кінцевого успіху його навчальної діяльності.

Активне навчання - це така організація та ведення навчального процесу, яка спрямована на всіляку активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів за допомогою широкого, бажано комплексного використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів (В.М. Кругліков, 1998). Активізація навчання може йти як через удосконалення форм і методів навчання, так і через удосконалення організації та управління навчальним процесом загалом [26].

В основі активного навчання лежить принцип безпосередньої участі слухача в навчальному процесі, орієнтований на пошук шляхів та способів розв'язання проблем, що вивчаються в навчальному курсі. Для цього необхідно, щоб навчальний процес був імітацією того середовища, в якому

належить працювати слухачам у майбутньому, а також забезпечував формування у слухача здібностей розв'язувати практичні завдання, змінювати та покращувати той предметний світ, у якому вони живуть та працюють.

Поняття "активні методи навчання" (АМО) поширюється на досить велику групу прийомів та способів проведення теоретичних та практичних занять, таких як:

- аналіз конкретних ситуацій;
- вирішення проблемних завдань;
- "акваріум";
- "спалах";
- ділові ігри;
- робота з діловими паперами;
- групова мозаїка;
- групові ралі;
- дві обойми;
- метод 66;
- тест-інструкція;
- опитування за допомогою метапланкарт;
- "мережа";
- інтерв'ю у парах;
- рольові ігри;
- "сендвіч";
- структуровані заняття;
- груповий турнір;
- презентація;
- брейн-ринг;
- кейси тощо.

Високий ступінь гнучкості та адаптивності активних методів навчання дозволяє педагогу з рівною ефективністю використовувати їх у таких випадках:

- на закінчення лекції, оповідання, бесіди – як практичне обґрунтування актуальності розглянутого питання;
- як вступ до лекції – постановки практичної проблеми, яку належить розробити;
- для ілюстрації положень, що розбираються у процесі лекції;
- паралельно лекції – частина матеріалів передається в усному виразі, а інша – за допомогою активного методу;
- замість лекції – вся тема заняття розкривається за допомогою активного методу.

Активні методи навчання при вмілому їх застосуванні дозволяють оптимально вирішити одночасно такі навчально-організаційні завдання та функції:

- підпорядкувати процес навчання керівному впливу педагога;
- забезпечити включення до активної навчальної роботи як підготовлених слухачів, так і новачків;
- встановити безперервний контроль за процесом засвоєння навчального матеріалу;
- реалізувати навчальні функції (закріплюються теоретичні знання, відпрацьовуються нові прийоми та методи, а також умови застосування знань та практичних навичок, формування методів пізнання та діяльності, саморозвитку та самореалізації);
- реалізувати виробничі функції (відпрацювати систему управління та її функції: організації виробництва, планування, обліку, контролю, аналізу, координації, регулювання тощо для забезпечення стратегії бізнесу; спрогнозувати розвиток підприємства, вирішити проблемну ситуацію тощо) з урахуванням майбутньої спеціальності та дисципліни;

- реалізувати дослідницькі функції як алгоритм прийняття управлінських рішень: виявлення проблеми, постановка задачі, пошук вирішення проблеми тощо.

Крім того, АМН набувають цінності ще й тому, що сприяють успішному формуванню у студентів комплексу позитивних ділових якостей, наприклад, таких як:

- здатність швидко адаптуватися до групи, зайнятої розв'язанням спільного для всіх завдання, проблеми;
- уміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією та формувати необхідні точки зору – працювати і самостійно, і в команді;
- уміння долати опір оточуючих, запобігати зіткненням і розбіжностям, тобто вміння працювати у колективі;
- знання рівня своєї компетентності, уміння аналізувати та оцінювати свої дії;
- уміння знаходити причини та джерела критичних, ризикових ситуацій;
- здатність висувати та формулювати ідеї, пропозиції та проекти;
- готовність йти на розрахований ризик та приймати нестандартні рішення;
- уміння уникати помилок та прорахунків;
- здатність ясно і переконливо викладати думки, бути небагатослівним, але зрозумілим;
- уміння цінувати та продуктивно використовувати робочий час;
- уміння імітувати найбільш характерні елементи діяльності людини у світлі інноваційних технологій, їхнє максимальне наближення до реальності тощо.

Активне навчання впливає на розвиток у слухачів потреби до самонавчання, самовдосконалення, тобто до науково-організованої

самостійної роботи, яка допомагає керувати ситуацією, унеможлилювати виникнення некерованих явищ, ризикових ситуацій.

Застосування АМН змінює ситуацію буквально з ніг на голову. Учні спочатку зацікавлені в отриманні необхідної інформації, яка використовується ними безпосередньо і відразу. Тому недолік, неточність чи принципова неправильність інформації створюють стимул до її поповнення, виправлення, коригування. Засвоєння інформації є побічним продуктом діяльності учня, у якій він є провідним.

Навчання в системі АМН не постає як винятковий обов'язок або право педагога (того, хто навчає). Тут навчання – результат зустрічної активності групи учнів (учасників АМН). Саме в групі виникають ефект взаємостимулювання, ефекти змагання та підтримки, учасники співпереживають успіхам та невдачам один одного, здійснюють аналіз та оцінку дій партнерів, діляться з ними досвідом, виступають у ролі як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається по чергово. У цьому і проявляється ефект групи.

Ефект присутності виявляється в тому, що в ситуації, коли інший здійснює спроби і помилки у вирішенні поставленої задачі, інші члени групи, виступаючи у ролі спостерігачів, навчаються на його прикладі, можуть втручатися у хід рішення. Поради та рекомендації тут не є недозволеними підказками, а виступають як найважливіший момент навчання. У групі учасників АМО результат визначається діями всіх членів, що також протистоїть класичній системі навчання, де груповому способу подання знань протистоїть індивідуальний спосіб контролю та оцінки їх засвоєння (вчать усіх разом, запитують кожного окремо, оцінки одного не впливають на оцінки інших). Важливість зусиль та активності кожного учасника АМО, що визначає кінцевий результат навчання членів групи – головна відмінна риса методів соціально-психологічного навчання.

Група як суб'єкт навчальної діяльності суттєво відрізняється від індивіда. У соціальній психології було показано, що в її членів виникає

загальний "фонд пам'яті", рішення, що приймаються групою, характеризуються більшим ступенем ризику (адже ризик тепер розподіляється на всіх), але й більшою виваженістю, адже ідеї одних членів групи критикуються, допрацьовуються іншими, відкидаються та замінюються іншими у разі потреби. Індивідуальні особливості членів групи враховуються у вигляді такого розподілу обов'язків, який максимально відповідає інтересам, схильностям, компетенції людей, що називається функціонально-рольовою диференціацією. Подібний характер завдань і завдань, виконуваних членами групи, створює ефект спільної долі, коли спочатку різні за своїми індивідуально-психологічними особливостями люди набувають рис подібності за рахунок загальних переживань, аналогічного досвіду та позиції. Кожен член групи, чиє навчання здійснюється з використанням АМН, впливає на загальний результат і не може отримати його без допомоги та участі інших.

Спочатку АМН набули поширення в системі перепідготовки фахівців. Тут особливе значення мають прискорені терміни підготовки, тому АМН, особливо ігрові методи навчання, здобули широку популярність та визнання. Потім АМН почали використовувати у підготовці фахівців професійної школи. І в останню чергу почали застосовуватися в системі загальної освіти, де класичні методи традиційного навчання влаштувалися особливо міцно [27].

Таким чином, термін АМН є своєрідним родовим позначенням специфічних групових методів навчання, які отримали широке поширення в другій половині ХХ століття і доповнюють традиційні методи, насамперед пояснювально-ілюстративні методи навчання, шляхом зміни позиції учнів з пасивно-споживчої на активно-перетворюючу та опори на соціально-психологічні ефекти. Тому для їх характеристики звернемося до питань класифікації методів активного соціально-психологічного навчання.

Організація навчального процесу, що використовує АМН, спирається на ряд принципів, до яких можна віднести принципи індивідуалізації, гнучкості, елективності, контекстності, співробітництва [28].

Принцип індивідуалізації передбачає створення системи багаторівневої підготовки фахівців, що враховує індивідуальні особливості учнів і дозволяє уникнути зрівнялівки та надає кожному можливість максимального розкриття здібностей для отримання відповідної здібностям освіти. Індивідуалізація навчання може здійснюватися за: змістом, коли той, хто навчається, має можливість коригування спрямованості здобутої освіти, за обсягом, що дозволяє здібним і зацікавленим слухачам глибше вивчати предмет у пізнавальних, наукових або прикладних цілях (для цього також можуть використовуватися індивідуальні плани роботи, договори про цільову підготовку, а також регламент вивчення певного обсягу навчального матеріалу відповідно до індивідуально-психологічних особливостей учнів та форми їхньої підготовки).

Принцип гнучкості вимагає поєднання варіативної підготовки, заснованої на обліку запитів замовників та побажань учнів, з можливістю оперативного, що реалізується безпосередньо у процесі навчання, зміни її спрямованості. Варіанти підготовки повинні з'являтися та змінюватися відповідно до змін на ринку праці, що дозволяє знизити інерційність системи вищої освіти. Цей принцип реалізується під час роботи вишів з підготовки фахівців за прямими зв'язками із замовниками освітніх послуг, що отримала назву цільової підготовки за прямими договорами.

Принцип елективності – надання слухачам максимально можливої самостійності вибору освітніх маршрутів – елективних (коротких, оглядових або вузькоспеціалізованих) курсів, отриманням на цій основі унікального набору знань або кількох суміжних спеціальностей, що відповідають індивідуальним нахилам учнів, його пізнавальним інтересам.

Принцип контекстності вимагає підпорядкування змісту навчання змісту та умовам реалізації майбутньої професійної діяльності, внаслідок

чого навчання набуває контекстного характеру, сприяючи прискоренню подальшої професійної адаптації.

Принцип співробітництва передбачає розвиток відносин довіри, взаємодопомоги, взаємної відповідальності учнів та викладачів, а також розвиток поваги, довіри до особистості учня, з наданням йому можливості для прояву самостійності, ініціативи та індивідуальної відповідальності за результат.

Усі **методи активного соціально-психологічного навчання (МАСПН)** мають низку відмінних рис або ознак [29]. Найчастіше виділяють такі ознаки:

1. **Проблемність.** Основне завдання при цьому полягає в тому, щоб ввести учня у проблемну ситуацію, для виходу з якої (для прийняття рішення або знаходження відповіді) йому не вистачає наявних знань, і він змушений сам активно формувати нові знання за допомогою ведучого (викладача) та за участю інших слухачів, ґрунтуючись на відомому йому чужому та своєму професійному та життєвому досвіді.

2. **Адекватність навчально-пізнавальної діяльності характеру майбутніх практичних (професійних чи рольових) завдань та функцій учня.** Особливо це стосується питань особистісного спілкування, службових та посадових взаємин. Завдяки його реалізації можливе формування емоційно-особистісного сприйняття учнями професійної діяльності.

3. **Взаємонавчання.** Стрижневим моментом багатьох форм проведення занять із застосуванням АМН є колективна діяльність та дискусійна форма обговорення. Численні експерименти з розвитку інтелектуальних можливостей учнів показали, що використання колективних форм навчання мало навіть більший вплив на їх розвиток, ніж фактори суто інтелектуального характеру.

4. **Індивідуалізація.** Вимога організації навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей та можливостей учня.

Ознака також передбачає розвиток у тих, хто навчається, механізмів самоконтролю, саморегуляції, самонавчання.

5. **Дослідження досліджуваних проблем та явищ.** Реалізація ознаки дозволяє забезпечити формування початкових навичок, необхідних для успішної самоосвіти, заснованої на вмінні аналізувати, узагальнювати, творчо підходити до використання знань та досвіду.

6. **Безпосередність, самостійність взаємодії учнів із навчальною інформацією.** При традиційному навчанні педагог (як і весь використовуваний ним комплекс дидактичних засобів) виконує роль "фільтра", що пропускає через себе навчальну інформацію. При активізації навчання педагог відходить на рівень учнів і в ролі помічника бере участь у процесі взаємодії з навчальним матеріалом, в ідеалі викладач стає керівником їхньої самостійної роботи, реалізуючи принципи педагогіки співробітництва.

7. **Мотивація.** Активність як індивідуальної, так і колективної самостійної та спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності учнів розвивається та підтримується системою мотивації. При цьому мотивами, що використовуються викладачем, для учнів виступають: професійний інтерес, творчий характер навчально-пізнавальної діяльності, змагальність, ігровий характер проведення занять, емоційна залученість.

АМН (активні методи навчання) поділяються на дві великі групи: **групові** та **індивідуальні**. Групові застосовуються одночасно до деякого числа учасників (групи), індивідуальні – до конкретної людини, яка здійснює свою загальну, спеціальну, професійну або іншу підготовку поза безпосереднім контактом з іншими учнями [30].

Різні автори класифікують АМН за різними ознаками, виділяючи різну кількість груп АМН та по-різному компонуючи зміст відповідних груп методів.

Ю.М. Ємельянов пропонує умовно об'єднати активні групові методи у три основні блоки:

а) дискусійні методи (групова дискусія, розбір казусів з практики, аналіз ситуацій морального вибору та ін.);

б) ігрові методи: дидактичні та творчі ігри, у тому числі ділові (управлінські) ігри, рольові ігри (поведінкове навчання, ігрова психотерапія, психодраматична корекція); контрігра (трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки);

в) сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чутливості та сприйняття себе як психофізичної єдності).

С.В. Петрушин пропонує основні методи активного соціально-психологічного навчання поділяти за основними напрямками психології та виділяє тренінг-групи, групи зустрічей, психодраму, гештальт-терапію [31].

За характером навчально-пізнавальної діяльності методи активного навчання поділяють на: **імітаційні методи**, що базуються на імітації професійної діяльності, та **неімітаційні**. Імітаційні, у свою чергу, поділяють на **ігрові** та **неігрові**. При цьому до неігрових відносять аналіз конкретних ситуацій (АКС), дії за інструкцією тощо. Ігрові методи поділяють на: ділові ігри, дидактичні або навчальні ігри, ігрові ситуації, ігрові прийоми та процедури, тренінги в активному режимі. За типом діяльності учасників у ході пошуку розв'язання задач виділяють методи, побудовані на: ранжируванні за різними ознаками предметів чи дій; оптимізації процесів та структур; проектуванні та конструюванні об'єктів; виборі тактики дій в управлінні, спілкуванні та конфліктних ситуаціях; вирішенні інженерно-конструкторського, дослідницького, управлінського чи соціально-психологічного завдання; демонстрації та тренінгу навичок уваги, винахідливості, оригінальності, швидкості мислення та інші. За чисельністю учасників виділяють: індивідуальні, групові, колективні методи, а також методи, які передбачають роботу учасників у діадах і тріадах [31].

Воронова А.А. виділяє три основні типи методів АСПН:

- **Метод аналізу конкретних ситуацій.** Ситуації можуть бути різними за дидактичною спрямованістю та використовуються відповідно до

завдання, яке ставиться ведучим перед групою: ситуація-ілюстрація, якийсь конкретний випадок, який пропонує ведучий для демонстрації теоретичного матеріалу; ситуація-вправа, де учасники повинні виділити та запам'ятати якісь елементи; ситуація-оцінка, в якій запропонована проблема вже вирішена, а учасникам пропонується оцінити її; ситуація-проблема, перед групою ставиться низка питань, які треба проаналізувати та вирішити.

- **Соціально-психологічний тренінг**, де тренер не здійснює лідируючу функцію, а відіграє роль доброзичливого спостерігача, забезпечує суб'єкт-суб'єктний характер спілкування учасників.

- **Ігрове моделювання або імітаційні ігри**. Ігри (імітаційні) поділяються на ділові, де заздалегідь задана імітаційна модель, та організаційні, де учасники самі обирають систему рішень. Мета ігротехніка: організація діяльності учасників гри, спрямована на вироблення вирішення проблеми.

Ми будемо дотримуватися наступної класифікації АМН, що передбачає членування їх на чотири групи, що поєднує групові та індивідуальні форми занять, за перших [32]:

1. **Дискусійні методи** (вільні та спрямовані дискусії, наради фахівців, обговорення життєвих та професійних казусів тощо), побудовані на живому та безпосередньому спілкуванні учасників, при пасивно-відстороненій позиції ведучого, що виконує функцію організації взаємодії, обміну думками, при необхідності управління процесами вироблення та прийняття групових рішень.

2. **Ігрові методи** (ділові, організаційно-діяльнісні, імітаційні, рольові ігри, психодрама, соціодрама та ін.), що використовують усі або кілька найважливіших елементів гри (ігрової ситуації, ролі, активне програвання, реконструкції реальних подій тощо) і спрямовані на здобуття нового досвіду.

3. **Рейтингові методи** (рейтинги ефективності, рейтинги популярності), що активізують діяльність учнів за рахунок ефекту змагання, коригування потреби досягнення.

4. **Тренінгові методи** (поведінкові та особистісно орієнтовані тренінги), спрямовані на надання стимулюючого, коригувального, терапевтичного, розвиваючого впливу на особистість та поведінку учасників.

Кожна група АМН передбачає специфічну організацію взаємодії учасників, які знаходяться у позиції учнів, і має свої специфічні особливості, включаючи призначення, позиції учасників та ведучого, просторово-часові параметри проведення, вимоги до компетентності ведучого тощо.

1.3. Активні методи навчання як підвищення пізнавальних інтересів школярів

Пізнавальний інтерес, як і будь-яка риса особистості та мотив діяльності школяра, розвивається і формується у діяльності, і насамперед у навчанні. Особливу значимість пізнавальний інтерес має у шкільні роки, коли навчання стає фундаментальною основою життя, коли до системотворчого пізнання дитини, підлітка, юнака залучені спеціальні установи та педагогічно підготовлені кадри.

Головний вид цієї діяльності – навчання, у процесі якого відбувається систематичне оволодіння знаннями в різних предметних галузях, набуття та вдосконалення способів (умінь та навичок) пізнавальної діяльності, трансформування цілей, що висуваються суспільством, школою, у мотиви діяльності самого навчання.

Навчання закладає основи пізнавального інтересу, але не вичерпує всіх можливостей їх формування. У будь-якому виді діяльності, оскільки пізнавальна та практична сторони для особистості не відокремлені, є

необхідний ґрунт для формування пізнавального інтересу. Особливо сприятлива діяльність, пов'язана з предметом інтересу учня.

У зв'язку з цим застосування активних методів навчання становить значний простір для формування пізнавального інтересу.

Дамо характеристику найчастіше застосовуваних активних методів навчання, які можна використовувати викладачами у процесі інноваційного науково-дослідного навчання.

1) Аналіз конкретних ситуацій.

Цей метод є інструментом дослідження та вивчення ситуації, оцінки та вибору правильного рішення. Ситуації можуть бути стандартні, критичні та екстремальні.

Навчання аналізу передбачає проведення наступних етапів:

- підготовка сюжету;
- формулювання питань-завдань слухачам;
- групова робота з вивчення ситуації;
- групова дискусія;
- підсумкова розмова з прийняттям певного рішення.

Навчання методу аналізу дозволяє слухачам набувати додаткових знань, вчитися уникати ризикових ситуацій, помилок та невірних рішень, свідомо впливати на події та процеси виробничої, фінансово-економічної діяльності підприємства, прогнозувати та планувати майбутнє.

2) Рішення практичних завдань.

За допомогою цього методу викладач формує у того, хто навчається, навички розв'язання виробничих, фінансово-економічних ситуацій, завдань, проблем.

Метод передбачає проведення наступних етапів:

- постановка практичної ситуації, завдання;
- критерії вирішення ситуації, завдання;

- дискусія щодо пропозицій, висунутих для вирішення ситуації, завдання;
- вибір оптимального варіанта вирішення ситуації, завдання.

Включаючи у навчальний процес практичні ситуації, завдання, викладач повинен виходити з такого положення: не ситуації, завдання потрібні для закріплення знань, а, навпаки, знання потрібні для вирішення ситуацій, завдань.

3) Ділові ігри.

Вони використовуються для тренування та розвитку творчого, дослідницького мислення, формування практичних умінь та навичок. Вони дозволяють стимулювати увагу та підвищувати інтерес до занять, активізувати та загострювати сприйняття навчального матеріалу.

Процедура ділової гри складається з наступних етапів:

- етап вивчення ситуації, підготовка учасників та експертів, збір інформації;
- етап проведення процесу гри;
- етап аналізу, обговорення та оцінки результатів гри.

Ділова гра – це репетиція виробничої, фінансово-економічної чи суспільної діяльності майбутнього фахівця, що дозволяє програти ситуацію, передбачати її можливі варіанти вирішення, передбачати та уникати ризикових ситуацій.

Так, за участю в діловій грі "Яким я бачу фінансового менеджера" студенти, спільно оцінивши конкретні виробничі фінансово-економічні ситуації, можуть перевірити себе, дізнатися додаткові риси характеру людей, з якими навчаються і з якими доведеться працювати в майбутньому, дати об'єктивну оцінку вимогам до майбутнього фахівця, що висувається на посаду.

4) Методи "круглого столу".

Вони передбачають принцип колективного обговорення ситуацій, проблем. Це можуть бути навчальні семінари, навчальні дискусії, зустрічі із фахівцями різних організацій. Необхідно, щоб учасники "круглого столу" виступали не з підготовленими доповідями, а зі своєю думкою щодо порушеної ситуації, проблеми.

Використання цього методу сприяє виробленню в учнів уміння сперечатися, аргументовано, з наукової точки зору доводити, захищати та відстоювати свою думку, прислухатися до думки інших.

5) Метод "мозкової атаки".

Він сприяє розвитку динамічності розумових процесів, здатності абстрагуватися від об'єктивних умов та суттєвих обмежень, формує вміння зосередитися на будь-якій вузькій актуальній меті з використанням інноваційних підходів.

Загалом, процедура "мозкової атаки" складається з наступних етапів:

- формулювання проблеми, яку потрібно вирішити. Формування кількох робочих груп та експертної групи;
- тренувальна сесія – розминка, швидкий пошук відповідей;
- "мозкова атака" – штурм поставленої проблеми, генерування ідей;
- оцінка та відбір найкращих ідей;
- повідомлення про результати мозкової атаки.

Використання цього методу формує в учнів переконання в тому, що досить складні ситуації, проблеми, які не піддаються вирішенню традиційними способами, несподівано можна розв'язати під час використання інноваційних підходів.

6) Практикум (психологічний, дослідницький, прогностичний, пошуковий).

Під практикумом розуміється самостійна аудиторна та позааудиторна робота за завданням викладача.

Практикум (психологічний, дослідницький, прогностичний, пошуковий) – це своєрідні справи, спрямовані на відпрацювання різних навичок, закріплення теоретичних знань відповідної дисципліни та спеціальності. Практикум складається з опису конкретних ситуацій теми, що вивчається, відповідної дисципліни, аналізуючи які, ті, хто навчається, можуть приймати управлінське рішення з позиції майбутньої спеціальності з урахуванням знань, умінь, навичок практичної та дослідницької роботи.

У зв'язку з вищевикладеним, при вивченні більшості тем навчальних дисциплін за всіма спеціальностями корисно використовувати проблемні стандартні та ризикові ситуації та завдання такого роду.

7) "Прес-конференція", "дискусія", "акваріум", "сендвіч", "групова мозаїка".

При закріпленні теоретичного матеріалу можливе використання таких форм АМН, як "прес-конференція", "дискусія", "акваріум", "сендвіч", "групова мозаїка" та ін.

На "прес-конференцію" на занятті йде 15-20 хвилин, це по суті взаємоконтроль студентів. На одному занятті половина групи ставить питання (оцінюються не лише відповіді, а й грамотність, глибина, кількість заданих питань, аналітичні здібності, інноваційний дослідницький характер роботи над питаннями, над їх постановкою та формулюванням). Надається 5 хвилин на підготовку питань та перегляд конспектів, роздаткового матеріалу, навчально-методичних рекомендацій, інструкцій на психологічний, пошуковий, прогностичний, дослідницький настрій. Потім зошити з конспектами лекцій, підручники збираються. Починається прес-конференція. Відповіді доповнюються, коментуються студентами та викладачем, що також оцінюється. Оцінки виставляються за участю групи, коментуються переваги та недоліки відповідей.

Переваги такої форми опитування очевидні: об'єктивність оцінок та закріплення матеріалу, дослідницький характер роботи на занятті.

На наступному занятті підгрупи змінюються місцями.

8) Диктанти, складання тестів, опорних конспектів та кросвордів, проєктування моделей, проєктів, карт за результатами системного аналізу та ІСО з дисципліни.

9) Кейс-стадії. Кейс-метод став уперше застосовуватися у другій половині XIX століття в Гарвардському Університеті. Здебільшого цей метод використовувався в ранніх роках його існування як практика для студентів, які вивчають застосування законів. Сьогодні цей метод використовується як освітній, і його мета – допомогти учням мислити ефективно.

Кейси, що використовуються в процесі навчання, можна висловити багатьма способами. Вони можуть бути досить довгими та повністю описувати ситуацію, яка існує в даний момент або існувала в минулому. Або ж вони можуть бути короткими і хитромудрими. У будь-якому випадку, їхня мета залишається незмінною - послужити приводом для учнів дійти якихось висновків, виходячи з викладених у дослідженні фактів, які ведуть до рішень і можуть поширюватися на реальні ситуації, що виникають у студентів на їхніх місцях роботи.

Кейс-метод передбачає групову дискусію. Кейси побудовані так, щоб викликати різні думки щодо: а) хто винен у певній ситуації, б) що змусило людину поводитися певним чином, в) який вихід із ситуації кращий. Кейс-методи роблять великий внесок у процес навчання. Їхні переваги:

- навчають учнів не приходити до швидких висновків про людей та їхню поведінку;
- показують, що немає одного "кращого рішення";
- ясно демонструють, як одні й ті самі події можуть по-різному тлумачитися різними людьми з подібними інтересами;
- заохочують учасників тренінгу обговорювати різні питання з іншими та побачити цінність спілкування, та наголошують на значущості практичного мислення.

Кейс-метод орієнтований на учня. Добре продуманий кейс стимулює учасників брати на себе роль лідера в аналізі та обговоренні теми, навколо

якої побудовано дослідження. Роль тренера в кейс-методі - поширити кейс, запросити учасників прочитати і вивчити його, провести зворотний зв'язок так, щоб спонукати учасників ставити запитання в міру їхнього дослідження.

Зазвичай кейс-метод проводиться у дві стадії:

КРОК 1. Учасникам роздається кейс. Учні можуть отримати текст заздалегідь або в певний час програми, коли дослідження використовується як частина процесу навчання. У будь-якому випадку, учасники повинні мати достатньо часу прочитати і осмислити матеріал. Якщо ведучий використовує питання, слід роздати їх учасникам для заохочення дискусії.

КРОК 2. Учасників просять обговорити кейс. Всі, хто навчається, повинні відповісти на підготовлені ведучим питання або поділитися своєю думкою про те, що вони вважають правильним рішенням. Учасники (і ведучий) порушують питання поглядів один одного і просять дати логічне обґрунтування своїх висновків. Процес закінчується тим, що ведучий просить учнів зробити висновки з фактів кейсу і висновків, яких учасники дійшли під час дискусії.

10) Мікроурок. Моніторинг реалізації якості освіти дисциплін досягається шляхом вирішення низки освітніх завдань: створення теоретичних основ вивчення курсу дисциплін, наприклад, за допомогою формування понять базового рівня; розвитку загальних, спеціальних та специфічних навчальних умінь та навичок учнів, наприклад, через оперування поняттями у вирішенні ситуаційних завдань практичної спрямованості; пізнання змісту інших понять та категорій; встановлення між ними міжпредметних та внутрішньокурсних зв'язків.

У досягненні поставлених завдань простежується методологічна спрямованість мікроуроку, що також виявляється у створенні за його допомогою оптимальних умов розвитку навичок самостійного мислення учнів. Основним елементом такого мислення є поняття як відображення у свідомості людини найбільш загальних та суттєвих властивостей та якостей предметів та явищ. Наприклад, поняття "нормативний правовий акт"

відображає загальні ознаки, властиві таким його видам, як закон та підзаконний акт.

До ознак, що відрізняють мікроурок від інших видів занять, належать такі.

Достатньо обмежені часові рамки проведення уроку. Мікро-урок розрахований лише на двадцять хвилин навчального часу. З погляду психології, це час оптимальної уваги учнів. Тому даний тип уроку відрізняється високим ступенем активності їхньої мисленнєвої діяльності. Це дозволяє викладачеві планувати свою роботу на мікроуроці з урахуванням різноманітних засобів та методів навчання:

- а) аудитивних, візуальних та інших технічних засобів навчальної діяльності;
- б) наочних засобів;
- в) засобів конкретизації (наприклад, використання теоретичних положень навчальної літератури на підтвердження правильності одержуваних на уроці висновків та логічних висновків);
- г) методу покрокової деталізації;
- д) методу проблемного викладу.

Діагностика вихідного рівня навчальних знань, умінь та навичок учнів та отриманого (у процесі роботи над визначенням поняття) кінцевого результату їхньої навчальної діяльності. Слід враховувати як педагогічні, а й психологічні основи організації мікро-уроку. Так, на початку заняття здійснюється підготовка учнів до сприйняття навчального матеріалу з метою максимального привернення їх уваги до завдання, наприклад, за допомогою музичної заставки. Для цього викладач будує свою роботу, ґрунтуючись на позитивних емоціях учнів, подоланні стресових ситуацій, полегшенні сприйняття складного теоретичного матеріалу, наприклад, через апелювання до більш простого питання чи завдання. Важливо показати, що рішення основного завдання мікроуроку - визначення поняття залежить від розкутої

розумової діяльності учнів, швидкості логічних операцій, що здійснюються ними.

Наявність алгоритму, елементами якого є:

- емоційно-образне сприйняття;
- розкриття змісту поняття;
- його міжпредметний та внутрішньокурсний зв'язок;
- застосування отриманих учнями знань у вирішенні тих чи інших

проблемних питань.

Кожен із названих елементів алгоритму представляє певний ступінь у формуванні знань:

- знання-знайомства;
- знання-копії;
- знання-уміння;
- знання-навички.

Для різноманітності форм контролю та закріплення знань студентів з деяких тем відповідних дисциплін, де важко використовувати практичні завдання та ситуації, студенти можуть писати диктанти, складають тести, опорні конспекти та кросворди, відповідають на тестові завдання, проєктують моделі, карти за результатами самостійного системного аналізу та ІСО.

Розглянемо призначення, сферу використання та особливості проведення різних видів активних методів навчання

Для зручності сприйняття розмістимо дані про групи активних методів у вигляді таблиці (табл. 1.1)

Таким чином, кожна група АМН має своє призначення. Так дискусійні методи в основному використовуються для розвитку елементів комунікативної компетентності учасників.

Таблиця 1.1

Призначення та особливості проведення різних груп АМН

Група АМО	Призначення (мета використання)	Побічний результат	Позиція та дії ведучого	Особливість організації та проведення
1. Дискусійні методи: вільні дискусії, спрямовані дискусії, обговорення професійних та життєвих казусів, нарада спеціалістів та ін.	Розвиток комунікативної компетентності учасників: вміння доводити, апелювати, дебатовати, висловлювати свою чи групову точку зору, слухати опонентів, формулювати та ставити питання, оцінювати та критикувати	Загострення негативних відносин усередині групи та між групами учасників, розвиток мислення та спостережливості, формування критичної позиції	Організовує обговорення, керує його ходом, не втручаючись у його перебіг, резюмує, стежить за розвитком ситуації, за необхідності запобігає конфлікту	Має характер живого спілкування, активність та настрій учасників суттєво варіюють
2. Ігрові методи: психодрама, рольові та ситуаційні ігри, ділові ігри, ОДІ, інноваційні ігри, навчальні ігри та ін.	Освоєння учасниками нового досвіду, формування необхідних умінь та навичок, освоєння нових ролей та ситуацій, "примірювання" нових позицій	Поява несерйозного ставлення до того, що відбувається, "застрягання" в ролі	Спеціалізована та диференційована у групі ігротехніків	Ротаційний характер взаємодії учасників, наявність сценарних розробок, що "накладаються" на реальну групу

Продовження таюл.1.1

1	2	3	4	5
3. Рейтингові методи: рейтинги ефективності, рейтинги популярності	Підвищення мотивації учасників, підвищення ефективності діяльності групи/індивіда, підвищення відповідальності	Загострення конкурентних відносин, розвиток гнучкості, креативності	Розробка системи завдань та/або критеріїв, підбиття проміжних підсумків, підбір експертів, вироблення з кожним з учасників образу-цілі	Індивідуальність траєкторій досягнення мети, варіювання темпу та змісту роботи
4. Тренінгові методи: тренінги професійної компетентності, тренінги ефективного батьківства, тренінги статево-рольової взаємодії, тренінги продажів, комунікативні тренінги, тренінги сензитивності, тренінги особистісного зростання та ін.	Коригування думок, позицій, планів, рольових сценаріїв учасників, формування конструктивного ставлення до минулого, сьогодення та майбутнього, розширення свідомості учасників, прийняття себе та оточуючих, самопізнання	Динаміка відносин учасників та ведучого, що провокує конфлікти між ними, підвищення відкритості та згуртованості у групі, невротизація та соматизація, емоційні зриви	Підбір та комплектування груп, інструктування, надання екстреної психологічної допомоги, збір інформації про групу та учасників, інформування	Зміна змісту та характеру вправ та процедур відповідно до логіки проведення тренінгових занять та динаміки групи, відповідальність за те, що відбувається всередині та за рамками тренінгу

Ігрові методи дозволяють напрацювати новий досвід, не завдаючи шкоди оточенню та не вимагаючи суттєвих часових і фінансових витрат. Разом з тим, низка видів ігор (навчальні, ОДІ тощо) використовують прийоми ведення дискусії, тому вирішують завдання, аналогічні вище описаним. Існують ігри, що мають психотерапевтичний вплив на учасників (психодрама), тому цей метод або його варіанти часто використовуються в тренінгах.

Рейтингові методи спрямовані на підтримку та розвиток навчальної, навчально-професійної та професійно-діяльній мотивації, розвиток їх суб'єктних характеристик (активності, відповідальності, упередженості, усвідомленості тощо) [33].

Тренінгові методи в основному мають корекційно-розвивальну та психотерапевтичну спрямованість, але можуть використовуватися і для відточування відповідних умінь та навичок, усвідомлення причин невдач у житті та діяльності, самопізнання та самоприйняття. Вони можуть включати практично всі вищеперелічені групи АМО, і тому деякими авторами відносяться до основних методів соціально-психологічного навчання [12, с. 44].

У 70-ті роки ХХ століття проблема пошуків методів активного навчання знайшла відображення у дослідженнях М.І. Махмутова, І.Я. Лернера та інших з проблемного навчання.

Незалежно від цих досліджень йшов пошук активних методів навчання (АМО), які забезпечують інтенсивний розвиток пізнавальних мотивів, інтересу, сприяють прояву творчих здібностей у навчанні.

Загалом активне навчання можна охарактеризувати наступним чином:

Виділяють низку **відмінних рис активного навчання**:

1. **Примусова активізація мислення**, коли той, хто навчається, змушений бути активним незалежно від його бажання.
2. **Досить тривалий час залучення учнів до навчального процесу**, оскільки їхня активність має бути не короткочасною чи

епізодичною, а значною мірою стійкою та тривалою (тобто протягом усього заняття).

3. **Самостійне творче вироблення рішень**, підвищення ступеня мотивації та емоційності учнів.

4. **Постійна взаємодія учнів та викладачів** за допомогою прямих та зворотних зв'язків.

Значний інтерес у професійній освіті становлять активні методи навчання, сутність яких – у створенні дидактичних та психологічних умов, що сприяють прояву інтелектуальної, особистісної та соціальної активності учнів.

Розглянемо коротку характеристику основних активних методів навчання, що мають особливу цінність для формування пізнавальних інтересів школярів.

Рольова гра - імітаційний ігровий метод активного навчання, що характеризується такими ознаками:

- **Наявність завдання (проблеми)** та розподіл ролей між учасниками її вирішення. Приклад: за допомогою цього методу може бути імітована виробнича нарада.

- **Взаємодія учасників** протягом заняття. Кожен з учасників відповідно до своєї ролі може погоджуватися або не погоджуватися з думкою інших учасників, висловлювати свою думку тощо.

- **Введення викладачем у процес заняття коригувальних умов.** Так, викладач може перервати обговорення та повідомити деякі нові відомості, які потрібно врахувати при вирішенні поставленого завдання, направити обговорення в інше русло тощо.

- **Оцінка результатів обговорення та підбиття підсумків гри** викладачем та учасниками.

Аналіз конкретних ситуацій (case-study) - ефективний метод активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Названий метод характеризується такими ознаками:

- **Наявність конкретної ситуації.**
- **Розробка групою (підгрупами чи індивідуально) варіантів вирішення ситуацій.**
- **Публічний захист розроблених варіантів вирішення ситуацій з подальшим опонуванням.**
- **Підбиття підсумків та оцінка результатів заняття.**

Розрізняють кілька видів ситуацій:

1. **Ситуація-проблема** є описом реальної проблемної ситуації. Мета учнів: знайти вирішення ситуації або дійти висновку про її неможливість.
2. **Ситуація-оцінка** визначає положення, вихід з якого вже знайдено. Мета учнів: провести критичний аналіз прийнятих рішень, дати вмотивований висновок щодо представленої ситуації та її вирішення.
3. **Ситуація-ілюстрація** представляє ситуацію та пояснює причини її виникнення, описує процедуру її вирішення. Мета учнів: оцінити ситуацію загалом, провести аналіз її вирішення, сформулювати питання, висловити згоду-незгоду.
4. **Ситуація-запобігання** визначає застосування вже прийнятих раніше рішень, у зв'язку з чим ситуація має тренувальний характер, служить ілюстрацією до тієї чи іншої теми. Мета учнів: проаналізувати дані ситуації, знайдені рішення, використавши при цьому набуті теоретичні знання.

Ділова гра як форма активного навчання

Витоки **ділової гри (ДГ)** сягають магичних обрядів стародавньої людини, до ритуальних танців мисливців, що відтворювали процес полювання до її початку і виконували не тільки магичні, а й навчальні функції. Безпосередній попередник ділової гри - військова гра, що зародилася в XVII ст. "Потішні полки" юного Петра I та його військові забави - предтечі маневрів, що стали діловими навчальними іграми в армії. Перша ділова гра, названа організаційно-виробничим випробуванням, була розроблена та проведена у 1932 р. у м. Ленінграді, але з низки соціально-

історичних причин вона була забута в СРСР і відродилася в 1957 році в США з використанням ЕОМ. Сьогодні ділові ігри широко використовують у навчальному процесі там. У радянській педагогічній науці проблема ділових ігор стала активно розроблятися починаючи з 60-х років. В даний час ділові ігри використовуються у навчальному процесі інститутів підвищення кваліфікації, на науково-методичних конференціях та у навчальному процесі як у вищих, так і середніх спеціальних навчальних закладах, технічних та гуманітарних. Що це таке? Модна течія чи справді перспективна форма навчання, що вписується в сучасні тенденції розвитку освіти?

Широке поширення спроб застосування ділових ігор має свої позитивні та негативні сторони, а відповідно своїх прихильників та противників. З'явилися дві протилежні тенденції її осмислення. Позитивна підтверджує можливості ділових ігор як інструменту формування особистості спеціаліста та активізації навчального процесу. Негативна пов'язана з недостатньо глибоким розумінням сутності ділової гри, насамперед як педагогічного явища, головне в якому не зовнішня форма, а складні психолого-педагогічні фактори, що діють через неї та завдяки їй. Слід зазначити, що у вітчизняній, і у зарубіжній науковій літературі відсутня загальноприйнята концепція ділової гри. Це призводить до деякого розкиду уявлень про її сутність, структуру, до різночитання в термінах і назві, а отже, і до строкатості різноманітного педагогічного інструментарію, що неминуче створює певні труднощі його використання, тим самим заздалегідь прирікаючи деяких розробників на неуспіх. Спробуємо розібратися в сутності та психолого-педагогічних засадах ДГ з позицій контекстного навчання (А.А. Вербицький), бо ділова гра є найбільш чітко вираженою, уречевленою його формою.

Ділова гра є формою відтворення предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання таких систем відносин, які характерні для цієї діяльності як цілого.

За допомогою знакових засобів (мова, мовлення, графіка, таблиці, документи) у діловій грі відтворюється професійна обстановка, подібна за основними сутнісними характеристиками до реальної. Водночас у діловій грі відтворюються лише типові, узагальнені ситуації в стислому масштабі часу. Наприклад, екзаменаційна сесія може бути розіграна за одне ігрове заняття, а розробка перспективного плану розвитку підприємства – за період від одного ігрового заняття до одного дня.

Залишаючись педагогічним процесом, навчальна ділова гра є відтворенням контексту майбутньої праці у його предметному та соціальному аспектах. Вона імітує предметний контекст – обстановку умовної практики та соціальний контекст, у якому учень взаємодіє з представниками інших рольових позицій. Таким чином, у діловій грі реалізується цілісна форма колективної навчальної діяльності на цілісному об'єкті – на моделі умов та діалектики виробництва, професійної діяльності.

У діловій грі той, хто навчається, виконує квазіпрофесійну діяльність, що поєднує в собі навчальний і професійний елементи. Поряд з професійними знаннями він набуває спеціальної компетенції - навичок спеціальної взаємодії та управління людьми, колегіальності, вміння керувати і підкорятися, отже, ДГ виховує особисті якості, прискорює процес соціалізації.

- норми професійних дій;
- норми соціальних процесів, тобто відносин у колективі виробників.

При цьому кожен її учасник перебуває в активній позиції, взаємодіє з партнерами, співвідносячи свої інтереси з партнерськими і, таким чином, через взаємодію з колективом пізнаючи себе.

Теоретичний аналіз великої зарубіжної та вітчизняної наукової літератури з ділових ігор дозволяє сформулювати психолого-педагогічні засади їх розробки та проведення.

Моделюючи або імітуючи умови та динаміку виробництва, дії та відносини фахівців, ДГ служить засобом актуалізації, застосування та закріплення знань та засобом розвитку практичного мислення. Цей ефект досягається через взаємодію учасників гри у заданій конкретній ситуації чи системі виробничих ситуацій.

Ділова гра реалізується на імітаційній моделі як спільна діяльність з постановки та вирішення ігрових навчальних завдань, підготовки та застосування індивідуальних та спільних рішень. Правила та норми спільної діяльності, мова імітації та зв'язку задаються заздалегідь або виробляються у процесі гри. ДГ проводиться в режимі діалогічного спілкування, вона є двоплановою діяльністю, оскільки спрямована на досягнення двох цілей: ігрової та педагогічної, яка, будучи пріоритетною, не повинна тяжіти над першою.

Для досягнення поставлених навчальних цілей на етапі розробки у ділову гру слід закласти п'ять психолого-педагогічних принципів:

1. **Принцип імітаційного моделювання ситуації** передбачає розробку: а) імітаційної моделі виробництва; б) ігрової моделі професійної діяльності. Наявність цих двох моделей необхідна для створення предметного і соціального контекстів майбутньої праці.

2. **Принцип проблемності змісту гри та її розгортання** означає, що у предметний матеріал гри закладаються навчальні проблеми, побудовані як системи ігрових завдань, у яких міститься той чи інший тип протиріч, що дозволяються студентами у процесі гри, що призводить до виходу з проблемної ситуації.

3. **Принцип рольової взаємодії у спільній діяльності** ґрунтується на імітації виробничих функцій фахівців через їхню рольову взаємодію. Гра передбачає спілкування, засноване на суб'єкт-суб'єктних відносинах, у яких розвиваються психічні процеси, властиві мисленню фахівців.

4. **Принцип діалогічного спілкування та взаємодії партнерів у грі** є необхідною умовою переживання та вирішення проблемної ситуації.

Учасники гри ставлять одне одному питання. Система міркувань кожного з партнерів обумовлює їхній взаємний рух до спільного вирішення проблеми. Люди неоднозначно реагують на однакову інформацію, що породжує діалог, обговорення та узгодження позицій, інтересів.

5. Принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності дає можливість внутрішнього розкріпачення особистості, прояву творчої ініціативи. Суть його в тому, що "серйозна" діяльність, спрямована на навчання та розвиток фахівця, реалізується у "несерйозній" ігровій формі.

Ці взаємозумовлені принципи становлять певну концепцію ділової гри і мають дотримуватися як на етапі розробки, так і на етапі реалізації. Недотримання або недостатнє опрацювання хоча б одного з них негативно позначиться на результатах ДГ. У моделі Вербицького перший принцип розділений на дві частини, але це нічого не змінює у самій суті гри та у взаємодії її принципів.

Розробку ділової гри починають зі створення двох моделей - імітаційної та ігрової, які будуть вбудовані в її сценарій. Таким чином, перший принцип ДГ реалізується на початковому етапі її розробки.

Принцип проблемності лежить в основі змісту гри та закладається у систему проблемних навчальних завдань, представлених у формі опису конкретних виробничих ситуацій чи завдань. Вони можуть містити неявні альтернативи, протиріччя, надлишкові або невірні дані, вимоги перетворити ситуацію відповідно до більш складних або простих критеріїв, знайти відсутню інформацію тощо. Проблемність змісту є об'єктивною передумовою самостійного мислення кожного учасника гри. Це "інструмент" розвитку теоретичного та практичного мислення фахівця. У діловій грі замість передачі інформації від викладача до студента у спільній діяльності та діалогічному спілкуванні її учасників створюються умови для породження знань, яких ніхто окремо отримати не в змозі. Неєдність інтерпретації змісту гри кожним породжує дискусію, внаслідок якої ігровий колектив успішно вирішує навчальну проблему в рамках імітаційної моделі.

Три наступні принципи - **спільної діяльності, діалогічного спілкування** та **двоплановості** - підпорядковані принципу ігрового моделювання.

Принцип рольової взаємодії у спільній діяльності задає розробнику або ведучому вимогу вибору та конкретизації ролей, визначення повноважень, ресурсів, інтересів "посадових осіб". Все це має бути відтворено відповідним набором методичних та психологічних умов спільного чи індивідуального прийняття рішень. ДГ - робота двох чи більшої кількості людей. Процес гри можливий лише за наявності кількох учасників, які вступають у спілкування та взаємодію.

Принцип діалогічного спілкування – необхідна умова гри. Кожен учасник відповідно до ролі висловлює свою точку зору, своє ставлення до всіх проблем ДГ. У діалозі народжується процес мислення. Його виникнення обумовлено наявністю включеного у гру протиріччя чи проблеми. Завдання розробника та ведучого – створити оптимальні дидактичні умови для виникнення діалогу, що переростає у полілог, дискусію.

Принцип двоплановості зобов'язує розробника закласти в гру такі ситуації, за яких її учасники могли б діяти свідомо і в будь-який момент усвідомлювати, що вони поведуться і як виконавці ігрових ролей, і як майбутні виробники. Ігрова обстановка дає можливість не боятися помилок, інтелектуально розкріпачуватися та активізувати творчий потенціал особистості. Залежно від завдань гри можна варіювати ігрові та педагогічні цілі, посилюючи ігровий, навчальний чи професійний аспекти. Все залежить від задуму, реального стану. Головне, щоб ігрові умови трансформувалися у свідомості учнів та перетворилися на стимули діяльності реальних цілей навчання та виховання. Ефективність ДГ забезпечується через збалансованість реальних та умовних компонентів. Тоді навчальна ситуація усвідомлюється подвійно, і ця двоїстість максимально працює на вирішення навчальних та виховних завдань.

Слід особливо відзначити **соціалізуючу функцію ДГ**. Це школа колективних стосунків. Активність учасників має соціальну значимість, від неї залежить успіх спільної справи. Учасники гри стають конкретним соціальним механізмом, носієм виробничих відносин, які складаються у колективі.

У ділових ігор є свої переваги та недоліки та певні сфери застосування. Ділову гру як форму контекстного навчання слід обирати передусім для вирішення наступних педагогічних завдань:

- формування в учнів цілісного уявлення про професійну діяльність та її динаміку;
- набуття проблемно-професійного та соціального досвіду, у тому числі й прийняття індивідуальних та колективних рішень;
- розвиток теоретичного та практичного мислення у професійній сфері;
- формування пізнавальної мотивації; забезпечення умов появи професійної мотивації.

Таким чином, не будь-який зміст професійної діяльності підходить для ігрового моделювання, а лише те, що містить проблемність і не може бути засвоєне індивідуально. (Згадаймо улюблений вислів виробників, звернений до молодих фахівців: "Забудьте все те, чого вас вчили в інституті!"). Сам предмет гри, подібно до м'яча чи шайби, повинен "грати" з "граючими".

Яка кількість учасників ДГ? Досвід та дослідження показують, що оптимальна кількість учасників – 30 осіб, а у групі – 7 осіб. Як проводити ділову гру? ДГ можна проводити перед викладом лекційного матеріалу для виявлення прогалин у знаннях, коли їхньою основою є лише особистий досвід, або після лекційного курсу для закріплення та актуалізації знань у досвіді. Можна також здійснювати організацію всього навчального процесу на основі наскрізної ділової гри. У цьому разі динаміка інтересу обумовлюється динамікою зміни традиційних і ділових форм проведення занять, які цілісно відтворюють процес майбутньої професійної діяльності.

Творча активність особистості в ДГ стимулюється тим, що гра дозволяє відчутти значущість свого "я". Закомплексованість та скутість на основі інтересу змінюються активністю, зібраністю. Цей інтерес викликає позитивні емоції, задає творчу спрямованість особистості, збільшує темпи та результати евристичного мислення. У процесі гри найповніше реалізується один із найважливіших принципів виховання - принцип єдності знань та досвіду. ДГ насичує міжрольове спілкування морально-психологічним змістом та самоорганізує ділове співробітництво. Розвиток особистості спеціаліста в процесі ДГ обумовлено низкою сукупних факторів, головні з яких:

- система спеціальної та особистісної мотивації;
- можливість через колективну діяльність поставити та вирішити завдання;
- можливість відтворити цілісну динамічну виробничу ситуацію та діяти у ній.

Структура ділової гри

Як зазначалося вище, через відсутність єдиної концепції ділової гри розробники виходять із власного емпіричного досвіду, міркувань здорового глузду або запозичують окремі структурні елементи ДГ в інших авторів.

Постараємося, наскільки дозволяють рамки цього розділу, прокоментувати цю схему.

Імітаційна модель – прототип моделі, вона задає предметний контекст діяльності спеціаліста у навчальному процесі.

Ігрова модель задає соціальний контекст і являє собою роботу учасників ДГ з імітаційною моделлю.

Об'єктом імітації зазвичай вибирається найбільш типовий фрагмент професійної діяльності, що вимагає системного застосування різноманітних умінь і навичок, якими має опанувати учень за період, що передує грі.

Педагогічне проєктування та педагогічні технології моделювання імітаційна модель втілюється у таких структурних компонентах, як цілі,

предмет гри, графічна модель взаємодії учасників, система оцінювання. Ігрова модель складається з наступних компонентів: мети, комплекту ролей та функцій гравців, сценарію, правил гри.

Ігрова модель має ігрові цілі. Педагогічна модель має дві групи цілей - навчальні, або дидактичні, та виховні. Предмет гри - це предмет діяльності учасників гри, він залежить від моделі фахівця і є переліком процесів або явищ, що вимагають професійно компетентних дій. Так, наприклад, схема ДГ "Лекція", яку доцільно проводити зі слухачами ІПК чи ФПК, може мати такий вигляд:

Сценарій. Під сценарієм ДГ розуміється вербальна або графічна форма предметного змісту, що відображає послідовність та характер дії гравців та ведучих. Етапи, операції та кроки гри зазвичай оформлюються у вигляді блок-схеми (див. схему гри "Лекція"). Елементом сценарію є також опис конфлікту чи протиріччя, закладеного в гру. Слід відрізнити реальну суперечність, закладену в опис імітаційної моделі, і ігровий конфлікт, закладений у всі елементи ігрової моделі та сприяє процесу перебігу гри.

Важливий елемент сценарію - спосіб генерування подій, що визначає динаміку та характер розвитку ігрового процесу.

Розрізняють три способи: детермінований, спонтанний, змішаний. Останній з них, що поєднує алгоритмізацію з урахуванням імовірнісного характеру подій, найбільш властивий діловій грі.

Комплект ролей та функцій гравців повинен адекватно відобразити професійні та соціально-особистісні відносини, характерні для того фрагмента професійної діяльності, що моделюється у грі. Іноді для стимулювання ігрової ситуації вводяться ігрові ролі (Скептик, Ентузіаст тощо). Чим вищий професійний рівень розробника, тим вдалішим буде комплект ролей. Складним моментом розробки гри є чітке визначення функцій гравців. Їх потрібно складати узагальнено та доповнювати інструкціями, в яких у словесній формі, за допомогою таблиць або у вигляді алгоритму перераховані права, обов'язки та можливі дії гравців.

Як будь-яка інша діяльність людини, **навчальна діяльність є полімотивованою.**

Мотиви можуть бути двох типів - зовнішні та внутрішні. До **зовнішніх мотивів** належать спонукачі такого типу, як покарання та нагородження, загроза та вимога, тиск групи, очікування майбутніх благ тощо. Усі вони зовнішні стосовно безпосередньої мети навчання. Знання та вміння в цих випадках є лише засобом для досягнення інших основних цілей (уникнення неприємного, досягнення суспільних чи особистих успіхів, задоволення честолюбства).

Сама мета - навчання - за таких ситуацій може бути байдужою або навіть відразливою. Навчання носить певною мірою вимушений характер і постає як перешкода, яку треба подолати на шляху до основної мети. Для цієї ситуації характерна наявність протиборчих сил. Вона в принципі є конфліктною, тому пов'язана зі значною психічною напругою, вимагає внутрішніх зусиль і часом боротьби індивіда із самим собою [35].

За великої гостроти конфлікту можуть виникати тенденції "вийти із ситуації" (відмова, обхід труднощів, невроз). Тоді учень кидає навчання або "зривається" - починає порушувати правила, впадає в апатію. Подібна структура навчальної ситуації нерідко зустрічається у шкільній практиці.

До **внутрішніх мотивів** відносять такі, які спонукають людину до навчання як своєї мети. Прикладом можуть бути інтерес до самих занять, допитливість, прагнення підвищити культурний рівень. Навчальні ситуації з такими мотивами не містять внутрішнього конфлікту, звичайно, вони також пов'язані з подоланням труднощів, що зустрічаються в ході навчання, і потребують вольових зусиль. Але це зусилля, спрямовані на подолання зовнішніх перешкод, а не на боротьбу із собою. Такі ситуації оптимальні з педагогічної точки зору, створення їх є важливим завданням педагога. Вони вимагають виховання учнів, формування їхніх цілей, інтересів та ідеалів, а не просто управління їхньою поведінкою.

Звісно, події, ситуація чи дія стають мотивами діяльності, якщо вони пов'язуються із джерелами певної активності людини.

Ці джерела можуть бути поділені на три основні категорії:

1. **Внутрішні джерела.** Вони визначаються потребами людини і можуть мати як уроджений характер, що виражає органічні потреби організму, так і набутий характер, що виражає соціальні потреби, які формуються суспільством. Потреба активності та потреба в інформації мають особливе значення для стимуляції навчання. Так, дитина з перших днів життя перебуває у стані безперервної активності – посміхається, ворухиться, рухає руками та ногами, бігає, грає, розмовляє, ставить нескінченні питання. Самі дії приносять їй задоволення. Потреба людини в інформації чітко проявляється в дослідах, коли випробуваних певний термін ізолюють від будь-яких впливів зовнішнього світу, наприклад, поміщають у темну звукоізовану камеру. В результаті виникають серйозні інтелектуальні, емоційні і вольові порушення, невірноваженість, туга, злість, апатія, втрата здатності до вольових дій, іноді навіть розпад систематичного мислення, галюцинації. У життєвих умовах дефіцит активності та інформації (іноді їх надлишок) породжує в людини негативний стан, звані втомою та нудьгою. Серед суспільно-формованих потреб особливе значення для стимуляції навчальної діяльності мають гностичні потреби та позитивні соціальні потреби. До них належить потреба у знаннях, прагнення приносити користь суспільству, прагнення суспільно цінних здобутків тощо.

2. **Зовнішні джерела.** Вони визначаються суспільними умовами життєдіяльності людини. До таких джерел належать вимоги, очікування та можливості. **Вимоги** пропонують людині певні види та форми діяльності та поведінки. Так, батьки вимагають від дитини їсти ложкою, сидіти на стільці, говорити "дякую". Школа вимагає від учня бути у певний час, слухати, що каже вчитель, виконувати його завдання. Суспільство вимагає від індивіда дотримуватись у поведінці певних моральних норм і форм спілкування людей, виконувати певну роботу. **Очікування** характеризують ставлення

суспільства до людини, пов'язане з припущенням про те, які риси поведінки і форми діяльності воно вважає нормальними для даного індивіда. **Можливості** - це об'єктивні умови певної діяльності, які є в оточенні людини. Наприклад, хороша домашня бібліотека спонукає до читання, оскільки дає таку можливість. Психологічний аналіз показує, що поведінка людини багато в чому залежить від об'єктивних можливостей (особливо якщо ще не сформувалися її особистість та провідні життєві цілі). Так, книга з геометрії, яка випадково потрапила до рук дитини, може визначити її схильність до математики.

3. **Особисті джерела.** Вони визначаються інтересами, прагненнями, установками, переконаннями та світоглядом людини, її уявленням про себе, її ставленням до суспільства. Ці джерела активності називають цінностями. Такими цінностями можуть бути самовдосконалення, задоволення певних потреб, життєві ідеали та зразки.

Перелічені джерела діяльності у різних поєднаннях та видозмінах спостерігаються у кожної людини. Не завжди породжувана ними діяльність виливається у форму навчання. Для цього треба, щоб потреби і потяги індивіда, вимоги, очікування і можливості, надані йому середовищем, його особисті цінності та установки, тобто внутрішні, зовнішні та особистісні стимули його поведінки, були пов'язані з однією зі сторін навчання (результатом, метою, процесом) або з усіма. Тоді ці сторони навчання перетворюються на мотиви, що спонукають до відповідної діяльності. Цей процес називають **мотивуванням**. Як він досягається, залежить від того, яку сторону навчання висувають як мотив і з якими джерелами діяльності його пов'язують. Наприклад, якщо як мотив висувають результати навчання, а спонукання звертаються до внутрішніх джерел діяльності, то мотивування досягається шляхом пов'язування навчальних успіхів з нагородою, громадським схваленням, корисністю для майбутньої роботи тощо.

Використання зовнішніх стимулів виявляється у вимозі, довірі, наданні відповідних можливостей. Прикладом особистісного мотивування

результатів навчання може бути пов'язування їх із самооцінкою індивіда (похвала). Різноманітність можливих прийомів і поєднань мотивування настільки ж великі, як саме життя, як і спонукання, які визначають діяльність людини.

У процесі набуття учнями знань, умінь та навичок важливе місце займає їхня пізнавальна активність, а також уміння вчителя активно керувати нею. З боку вчителя навчальний процес може бути керованим пасивно та активно. **Пасивно керованим процесом** вважається такий спосіб організації, де основна увага приділяється формам передачі нової інформації, а процес набуття знань для учнів залишається стихійним. У цьому випадку на перше місце виступає репродуктивний шлях набуття знань. **Активно керований процес** спрямований на забезпечення глибоких і міцних знань усіх учнів, посилення зворотного зв'язку. Тут передбачається врахування індивідуальних особливостей школярів, моделювання навчального процесу, його прогнозування, чітке планування, активне управління навчанням та розвитком кожного учня.

У процесі навчання учень може проявити пасивну та активну пізнавальну діяльність.

Існують різні підходи до поняття **пізнавальної активності учнів**. Б.П. Єсипов вважає, що **активізація пізнавальної діяльності** - це свідоме, цілеспрямоване виконання розумової чи фізичної роботи, яка потрібна для оволодіння знаннями, вміннями, навичками. Г.М. Лебедєв вказує, що "пізнавальна активність" - це ініціативне, дієве ставлення учнів до засвоєння знань, а також прояв інтересу, самостійності та вольових зусиль у навчанні". У першому випадку йдеться про самостійну діяльність учителя та учнів, а в другому – про діяльність учнів, їхні вольові зусилля.

У навчанні активну роль відіграють **навчальні проблеми**, сутність яких полягає у подоланні практичних та теоретичних перешкод шляхом створення таких ситуацій у процесі навчальної діяльності, що призводять учнів до індивідуальної пошуково-дослідницької діяльності.

Метод проблемного навчання становить органічну частину системи проблемного навчання. Основою методу проблемного навчання є створення ситуацій, формування проблем, підведення учнів до проблеми. Проблемна ситуація включає емоційну, пошукову та вольову сторону. Її завдання - направити діяльність учнів на максимальне оволодіння матеріалом, що вивчається, забезпечити мотиваційну сторону діяльності, викликати інтерес до неї.

Метод алгоритмізованого навчання. Діяльність людини завжди можна розглядати як певну послідовність її дій та операцій, тобто вона може бути представлена у вигляді деякого алгоритму з початковими та кінцевими діями.

Для побудови алгоритму розв'язання тієї чи іншої проблеми потрібно знати найбільш раціональний спосіб її вирішення. Раціональним способом рішення володіють найздібніші учні. Тому в описі алгоритму розв'язання проблеми враховується шлях його отримання цими учнями. Для інших учнів такий алгоритм буде зразком діяльності.

Метод евристичного навчання. Основною метою евристики є пошук та супровід способів та правил, за якими людина приходить до відкриття певних законів, закономірностей вирішення проблем.

Метод дослідницького навчання. Якщо евристичне навчання розглядає способи підходу до вирішення проблем, то метод дослідження - правила правдоподібних істинних результатів, подальшу їх перевірку, відшукування меж їх застосування.

У процесі творчої діяльності ці методи діють в органічній єдності.

Активні методи навчання в першу чергу слід застосовувати для підвищення навчальної мотивації.

У дієвості активних методів для пробудження інтересу до занять автори впевнені на основі власної практики: один із авторів - тренер з використання активних методів навчання, інший - на особистому досвіді зазнав "працездатності" цих методів.

Активні методи навчання слід застосовувати також для:

- **активізації пізнавальної активності учнів;**
- **розвитку здатності до самостійного навчання;**
- **вироблення навичок роботи в колективі;**
- **коригування самооцінки учнів;**
- **формування та розвитку комунікативних навичок (навичок спілкування як з однолітками, так і з учителями).**

Ці загальнонавчальні цілі не випадково винесені раніше конкретних дидактичних цілей. Формування компетентної людини неможливе без розвитку вищезгаданих умінь (діяльностей).

Активні методи навчання можна застосовувати для досягнення таких **дидактичних цілей:**

- **ефективне пред'явлення великого за обсягом теоретичного матеріалу;**
- **розвиток навичок активного слухання;**
- **відпрацювання матеріалу, що вивчається;**
- **розвиток навичок ухвалення рішення;**
- **ефективна перевірка знань, умінь та навичок з теми.**

Використання активних методів неминує призводити до **зміни системи контролю**. Перебуваючи в рамках класно-урочної системи та використовуючи традиційні педагогічні технології, ми використовуємо і традиційну систему перевірки та контролю. Сьогодні ми розповіли на уроці новий матеріал, завтра перевірили, як учні його засвоїли, потім вирішили завдання на закріплення матеріалу, провели за кілька уроків контрольну роботу. І як часто ми зізнаємося собі, що частина класу (загалом непогані учні) цю тему не освоїли (не зрозуміли), але "час не чекає", треба рухатись далі за навчальним планом, підсумовуючи в голові втрапи.

Різні люди схильні вчитися через різні види діяльності або застосовуючи різні підходи до навчання. Деякі вважають за краще виконувати практичні вправи вже на ранніх стадіях навчання і готові вчитися

на власних помилках, тоді як інші віддадуть перевагу спочатку подивитися і послухати, а потім оцінити, наскільки побачене і почуте відповідає їхньому власному досвіду. Одні учні схильні до теоретичних дискусій, які стимулюють їхній розумовий процес і допомагають визначити метод дій, іншим подобається просто отримувати інформацію та вміння, які можуть виявитися корисними.

Висновки до розділу 1

Таким чином, активне навчання - один із найпотужніших напрямків сучасних педагогічних шукань. Проблема пошуку методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів гостро ставилася в різний час різними авторами. Пропонувалися найрізноманітніші варіанти її вирішення: збільшення обсягу інформації, що викладається, її спресування та прискорення процесів зчитування; створення особливих психологічних та дидактичних умов навчання; посилення контрольних форм в управлінні навчально-пізнавальної діяльності; широке використання технічних засобів.

Активні методи навчання також є одним із засобів розвитку пізнавальних інтересів школярів.

Пізнавальні інтереси - це найважливіша освіта особистості, яка є базою для збагачення та активізації не лише пізнавальної, а й будь-якої іншої діяльності (соціальної, трудової, комунікативної, творчої).

Знайдеться чимало вчителів, які більш-менш розгорнуто реалізують у своїй повсякденній діяльності все, про що сказано в алгоритмічному вигляді рекомендації. Проблема в тому, що така діяльність педагога ніколи не була пріоритетною, а тепер, згідно з Концепцією модернізації системи освіти, має стати такою.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

2.1. Вихідний стан проблеми формування пізнавальних інтересів школярів

З метою перевірки висунутої нами на початку дослідження гіпотези, а також з вивчення рівня сформованості пізнавального інтересу школярів нами було заплановано педагогічний експеримент.

Дослідницьку роботу з розвитку пізнавальних інтересів було розпочато нами у вересні 2024 року.

Нашу дослідницьку роботу ми розпочали з дослідження навчально – методичної, педагогічної, психологічної та публіцистичної літератури. Було розроблено логіку дослідження, науковий апарат.

З метою вивчення вихідного стану досліджуваної нами проблеми було проведено констатуючий експеримент, в якому взяли участь два другі класи 2 А та 2 Б по 27 осіб у кожному.

Діагностика сформованості пізнавального інтересу школярів проводилася з допомогою методики розмови, анкетування, аналізу продуктів діяльності учнів, спостереження.

Дітям запропонували уявити себе в ролі вчителя та скласти розклад уроків, такий, який їм хотілося б.

Крім того, було проведено анкетування, в процесі якого учням пропонувалися питання, що передбачають вибір улюбленого навчального предмета.

Було відзначено невеликі розбіжності у розвитку пізнавальних інтересів дітей обох класів.

Експериментальним класом було визначено другий "Б" клас.

Результати експерименту, що констатує, показали, що:

- високий рівень пізнавального інтересу в обох класах однаковий і становить 18%;
- середній рівень представлений 63% у контрольному та 60% в експериментальному класі;
- низький рівень у контрольному класі становив 19%, в експериментальному 22%.

Вихідні рівні сформованості пізнавального інтересу до уроків математики занесені до таблиці 2.1.

На початку експерименту відсоток якості знань з математики у 2 "А" та у 2 "В" становив по 55% як в експериментальному, так і в контрольному класах.

Успішність з математики становила:

- у контрольному класі 97%;
- в експериментальному – 93%.

Таблиця 2.1

Рівні сформованості пізнавального інтересу

клас	високий	середній	низький
контрольний	18%	63%	19%
експериментальний	18%	60%	22%

Таким чином, результати констатуючого експерименту показали, що пізнавальний інтерес школярів у контрольному та експериментальному класі знаходяться приблизно на одному рівні .

2.2. Розвиток пізнавального інтересу школярів у педагогічному процесі школи

Особливості активних методів навчання полягають у вирішенні психологічних проблем у колективі, високому рівні мисленнєвої (інтелектуальної), аналітичної діяльності школярів. До того ж практична діяльність сприяє більш міцному засвоєнню знань. Спілкування відбувається на діловій основі. Розвиваються творчі та комунікативні здібності.

Зазвичай активні методи навчання застосовують у комплексі з традиційними методами. Активні методи охоплюють усі види занять учнями.

У сучасній школі вчителі все частіше використовують нові методики та методи проведення уроків із застосуванням активних методів навчання та необхідно відзначити їх безперечну користь, як для вчителя, так і для учня. В результаті опитування педагогів було виявлено позитивні та негативні сторони активних методів навчання (табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Переваги та недоліки активних методів навчання

За	Проти
Учень відчуває свою успішність, що робить продуктивним процес навчання. Майже всі учні виявляються залученими до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Атмосфера взаємної підтримки дозволяє як отримувати нове знання, а й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить їх у більш високі форми кооперації та співробітництва.	Навіть інтерактивні методи навчання не здатні подолати небажання дитини брати участь у процесі навчання. Для деяких дітей активні методи постають чимось, що руйнує їхнє звичне уявлення про процес навчання, що створює певний внутрішній дискомфорт Незважаючи на вислуховування різних думок, при виступі може домінувати думка одного, якщо виступаючий психологічно домінує в групі. Для

Продовження таблиці 2.2

1	2
<p>Інтерактив практично унеможлиблює домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншим.</p> <p>Учні навчаються критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин та відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Активні методи розвивають комунікативні вміння та навички, допомагають встановленню емоційних контактів між учнями, що забезпечують виховне завдання, оскільки привчають працювати в команді, прислухатися до думки своїх товаришів. Інтерактив знімає нервову навантаження школярів, дає можливість змінювати форми їхньої діяльності, перемикає увагу на вузлові питання теми занять.</p>	<p>деяких дітей робота в команді з використанням активних методів - тільки спосіб нічого не робити.</p> <p>Якщо вчитель належним чином не володіє методиками інтерактиву, то процес навчання може перетворитися на звичайну анархію. І, нарешті, не слід забувати про те, що захоплення активними методами може відвести від головного на уроці - отримання знань з конкретного питання.</p>

Таким чином, наголошуючи на безперечній актуальності активних методів навчання, можна визначити їхню важливу роль у **підвищенні пізнавальних інтересів школярів.**

Формування пізнавальних інтересів учнів у навчанні може відбуватися двома основними каналами: з одного боку, сам зміст навчальних предметів містить у собі цю можливість, з другого - шляхом певної організації пізнавальної діяльності учнів із застосуванням різноманітних активних методів навчання. Перше, що є предметом пізнавального інтересу для молодших школярів, - це нові знання. Ось чому глибоко продуманий відбір змісту навчального матеріалу, показ багатства, укладеного в наукових

знаннях, є найважливішою ланкою формування інтересу до навчання. Які ж шляхи здійснення цього завдання?

Насамперед інтерес збуджує та підкріплює такий навчальний матеріал, який є для учнів новим, невідомим, вражає їхню уяву, змушує дивуватися. **Здивування** - сильний стимул пізнання, його первинний елемент. Дивуючись, людина ніби прагне зазирнути наперед. Вона перебуває у стані очікування чогось нового. Учні дивуються, коли, розв'язуючи завдання, дізнаються, що одна сова за рік знищує тисячу мишей, які за рік здатні винищити тонну зерна, і що сова, живучи в середньому 50 років, зберігає нам 50 тонн хліба. Але пізнавальний інтерес до навчального матеріалу не може підтримуватися весь час лише яскравими фактами, а його привабливість неможливо зводити до дивовижного та вражаючого уяву.

Ще К.Д. Ушинський писав про те, що предмет, щоб стати цікавим, може бути лише частково новим, а частково знайомим [51]. Нове та несподіване завжди в навчальному матеріалі виступає на тлі вже відомого та знайомого. Ось чому для підтримки пізнавального інтересу важливо вчити школярів умінню в знайомому бачити нове. Таке викладання підводить до усвідомлення того, що у звичайних, повторюваних явищах навколишнього світу безліч дивовижних сторін, про які він зможе дізнатися під час уроків. І те, чому рослини тягнуться до світла, і про властивості талого снігу, і про те, що просте колесо, без якого зараз не обходиться жоден складний механізм, є найбільшим винаходом. Усі значні явища життя, що стали звичайними для дитини через свою повторюваність, можуть і повинні набути для неї в навчанні несподівано нового, повного сенсу, зовсім іншого звучання. І це обов'язково стане стимулом інтересу учня до пізнання. Саме тому вчителю необхідно переводити школярів зі ступеня їхніх суто життєвих, досить вузьких та бідних уявлень про світ – на рівень наукових понять, узагальнень, розуміння закономірностей.

Зараз, більше, ніж будь-коли, необхідно розширювати рамки програм, знайомити учнів з основними напрямками наукових пошуків, відкриттями.

Не все в навчальному матеріалі може бути цікавим для учнів. І тоді виступає ще одне, не менш важливе джерело пізнавального інтересу – **сам процес діяльності**. Щоб порушити бажання вчитися, потрібно розвивати потребу учня займатися пізнавальною діяльністю, а це означає, що в самому процесі її школяр повинен знаходити привабливі сторони, щоб сам процес навчання містив у собі позитивні заряди інтересу. Шлях до нього лежить, передусім, через різноманітну самостійну роботу учнів, організовану відповідно до особливості інтересу. Самостійне виконання завдання - найнадійніший показник якості знань, умінь та навичок учня. Одним із засобів формування пізнавального інтересу є **цікавість**. Елементи цікавості, гра, все незвичайне, несподіване викликають у дітей почуття подиву, живий інтерес до процесу пізнання, допомагають їм засвоїти будь-який навчальний матеріал. У процесі гри під час уроку математики учні непомітно для себе виконують різні вправи, де доводиться порівнювати множини, виконувати арифметичні дії, тренуватися в усному рахунку, розв'язувати задачі. Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, велику роль у розвитку пізнавальних інтересів відіграє вчитель та його володіння активними методами навчання.

Узагальнюючи вищесказане, можна виділити деякі умови, що сприяють розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів: **максимальна опора на активну розумову діяльність, ведення навчального процесу на оптимальному рівні розвитку учнів, створення позитивної емоційної атмосфери**. Формування пізнавальних інтересів учнів у навчанні може відбуватися двома основними каналами: з одного боку, сам зміст навчальних предметів містить у собі цю можливість, з другого - шляхом певної організації пізнавальної діяльності учнів. Ми вважаємо, що одним із ефективних засобів розвитку пізнавальних інтересів школярів є застосування різноманітних активних методів навчання.

З метою підтвердження висунутої нами гіпотези про те, що введення в навчальний процес активних методів навчання сприяє створенню додаткових

умов для розвитку пізнавальних інтересів школярів, було організовано **формувальний експеримент у 2 класі.**

Експеримент проходив з 1 вересня 2024 року по 30 березня 2025 року. У даному експерименті брали участь вчителі та учні двох других класів ЗОШ №83.

У контрольному класі навчання відбувалося в традиційній формі. В експериментальному класі застосовувалися різні активні методи та форми навчання. Наведемо приклад одного нестандартного уроку.

Урок-казка з математики

Тема. "Додавання та віднімання однозначних чисел з переходом через десяток".

Цілі. Сформувати вміння додавати та віднімати числа з переходом через десяток, удосконалювати навички письмового додавання та віднімання, розвивати творчу уяву, виховувати самостійність.

Обладнання. Підручник "Математика. 2-й клас" (1-4); ілюстрації до казки; картки з диференційованим завданням.

Хід уроку:

(На дошці):

Дерев'яний, бешкетний,

На землі та під водою

Усюди ніс сує він довгий.

Хто це?

Діти. Буратіно!

Учитель. Буратіно італійською - дерев'яна лялька. Хлопці, а як називається казка і хто її написав?

Діти. Олексій Толстой, "Золотий ключик, або Пригоди Буратіно".

Учитель. Якщо ви сьогодні добре працюватимете, то дізнаєтесь таємницю Золотого ключика. Ви хочете дізнатися таємницю?

Діти. Так!

Учитель. Отже, казка починається.

II. Усний рахунок. "Числовий ланцюжок"

Учитель. Вирушаючи до Країни Дурнів, Буратіно потрапляє до дрімучого математичного лісу. Давайте йому допоможемо знайти стежку. Для цього ми маємо попрацювати усно.

На дошці: $8+11$

– Скільки додали до 8?

– Як ще можна записати цей приклад?

Учитель. Що ви помітили?

Діти. Числа більше десяти переходять через один десяток.

Учитель. Давайте розв'яжемо приклади.

На дошці: $8+6$, $8+2+4$, $14-6$, $14-4-2$

Рішення записуються на дошці.

Учитель. Знайдіть суму чисел: 3 та 9, 4 та 8, 6 та 6, 7 та 4.

Результати записуються на дошці.

Учитель. Що ви помітили?

Діти. Результати дорівнюють 12.

Учитель. Зніміть інформацію з числа 12.

Діти. Дюжина.

Двозначне число, його сусіди з натурального ряду - 11 та 13.

Сума цифр 3.

12 місяців на рік.

Результат додавання чисел: 2 та 6, 3 та 4, 1 та 12.

Учитель. Зверніть увагу на ці вирази.

На дошці: $50+(4+3)$, $30+(6+2)$

Знайдіть значення виразів.

III. Повідомлення теми уроку

Учитель. Ось і знайшов Буратіно стежку. Він пішов нею, і вона привела його до будиночка Мальвіни. Мальвіна запросила Буратіно в гості, напоїла чаєм і вирішила перевірити його знання з математики. А тему уроку обрала на закріплення: "додавання і віднімання". Так як Буратіно не ходив до

школи, то з цією темою він не зможе впоратися. Давайте йому розповімо та покажемо.

IV. Закріплення пройденого матеріалу

Клас розбивається на 3 команди (ряди). Для кожної команди вчитель пише свій стовпчик прикладів на дошці:

1-й ряд: $5+7$

2-й ряд: $8+3$

3-й ряд: $6+8$

Вчитель видає учням кожного ряду картки з числами, що позначають перший доданок, картки з числами, що позначають склад чисел другого доданку в кожному прикладі, та картки зі знаками дій, приклад: $7+5$.

До дошки виходить перший учень з числом 7 на картці, другий зі знаком "+", третій - з числом 3 на картці, що доповнює число 7 до 10, четвертий - зі знаком "+" на картці та п'ятий - з числом 2 на картці. Таким чином, третій та п'ятий учні показують на картках склад другого доданку (5). Решта учнів 3-го ряду по бавовні вчителя називають хором отриману суму. Якщо приклад вирішено правильно, вчитель у колонці на дошці малює в 1-му рядку зірочку. Якщо допускаються помилки, їх виправляють учні тієї ж команди. Учні всього класу підтверджують відповідь, показуючи зелене коло чи червоне, якщо з відповіддю не погоджуються. Потім вчитель показує по черзі перші приклади 2-ї та 3-ї команд. Гра проводиться аналогічно. Виявляється команда переможців.

Учитель. Молодці, хлопці! Добре попрацювали!

Давайте пригадаємо, що нового ми дізналися на уроці і чого мав навчитися Буратіно? Діти, подивіться на Буратіно. Як ви вважаєте, він навчився додавати і віднімати з переходом через десяток?

Діти. Так!

Учитель. А як ви здогадалися?

Діти. Буратіно посміхається.

Ми не будемо наводити в роботі всі нестандартні уроки з математики, оскільки в першому розділі докладно описані уроки та особливості їх проведення у початковій школі. Наведемо окремі завдання, що використовуються під час уроків математики.

Фрагмент уроку-подорожі

Обладнання. Малюнок машини з мандрівником і водієм.

Дидактична мета. Закріплювати навички додавання та віднімання в межах 10. На дошці прикріплюється малюнок машини. До дошки викликаються два учні. Один виконує роль шофера, інший – мандрівника. Вони подорожують містами, номери яких зашифровані прикладами. (На магнітній дошці на деякій відстані один від одного записані приклади на додавання і віднімання в межах 10.) Мандрівник навмання називає номери міст, а водій везе його від міста до міста (переміщає малюнок машини від одного прикладу до іншого). Усі учні виконують роль контролерів - показують зелене коло, якщо маршрут вибрано правильно, інакше показують червоне коло. Якщо мандрівник помиляється, його замінює інший. Приклади змінюються.

Танграм

Дидактична ціль. Розвивати уяву дітей, їх конструкторські здібності.

Обладнання. Малюнки, складені з геометричних фігур, одержаних при розподілі квадрата на частини.

Зміст. Танграм - це старовинна гра. Для підготовки до гри вчитель пропонує вирізати квадрат і розрізати його за лініями. Усі лінії розрізу можна побудувати перегинанням аркуша паперу. Кожна частина нумерується та вирізується. Вчитель прикріплює до магнітної дошки розкреслений квадрат та один із численних малюнків, який можна з нього скласти. Він пропонує учням скласти такий самий малюнок із геометричних фігур. До проведення гри він пояснює її правила:

1. Шматочки квадрата не повинні хоча б частиною прикривати один одного.

2. До складу кожного малюнка повинні входити сім частин квадрата.

Деякі малюнки (по одному на уроці) учні складають за зразком, інші – за поданням. З метою контролю вчитель вивіщує малюнок, що складається дітьми, на магнітній дошці.

За темою додавання та віднімання однозначних чисел з переходом через десяток були використані такі ігри, як "Забий гол у числові ворота".

Гра "Забий гол у числові ворота"

Дидактична ціль. Закріплювати приклади додавання та віднімання в межах 20. Обладнання. Малюнок числові ворота на дошці. Зміст. Вчитель до уроку на дошці малює м'ячі та числові ворота. Правіше від малюнків м'ячів записує приклади. Він повідомляє дітям правила гри. Напряму удару м'яча зашифрований прикладом. Метод рішення кожного прикладу можна знайти на числових воротах. Учні повинні правильно загнати м'яч у числові ворота, показати шлях його руху, з'єднати лінією приклад із тією парою числових воріт, на яких записаний прийом рішення прикладу, а потім гнати м'яч до третіх числових воріт, де записана відповідь прикладу.

Учні по черзі виходять до дошки і заганяють м'яч у числові ворота (з'єднують приклад з парою чисел, в яких представлений склад другого доданку, одне з яких доповнює перший доданок до 10), а потім ведуть лінію до відповіді прикладу, записаній на третіх числових воротах.

Цифрова акробатика

Дидактична мета. Формувати обчислювальні навички.

Обладнання. Набір карток з цифрами.

Зміст. Вчитель вставляє картки з цифрами у набірне полотно та повідомляє правила гри "Цифрова акробатика". У цій грі учні по черзі виходять до магнітної дошки і кладуть одну картку з цифрою над іншою, будуючи піраміду цифр таким чином, щоб їх сума дорівнювала числу 20. По ходу її складання всі учні класу за знаком вчителя хором називають щоразу суму отриманої піраміди цифр. Останній учень доповнює отриману суму до

20. Після колективної роботи кожен учень складає свою піраміду цифр із відповіддю 20. Тут можливі різноманітні варіанти набору чисел, при складанні яких виходить число 20. Ці варіанти пірамід вчитель перевіряє у трьох-чотирьох учнів. У більшості учнів вони збігаються.

Тема: Додавання та віднімання в межах 100

На яку пристань ти причалиш?

Дидактична ціль. Закріплювати прийом додавання однозначного та двозначного чисел без переходу через десяток.

Обладнання. Малюнки кораблів.

Зміст. Вчитель повідомляє дітям, що вони гратимуть у командирів та моряків, які мають правильно визначити свій корабель та пристань, куди причалити (куди припливе корабель).

Вчитель прикріплює до магнітної дошки малюнки десяти-дванадцяти кораблів, у яких написані їхні порядкові номери. Учням 1-ї команди видаються картки з прикладами, за допомогою яких зашифровано номери кораблів, на яких вони попливуть. Учні, розв'язуючи приклади додавання однозначного числа з двоцифровим без переходу через десяток, визначають свій корабель. Далі вони виконують інше завдання. Нижче кораблів кружками позначені пристані, на яких написано назву міста та номер пристані. Вчитель видає учням інші картки з прикладами, у яких зашифровано маршрут до пристані. Діти по чергово розв'язують приклади та ведуть свій корабель до заданої пристані. (Переміщують малюнок корабля до відповідної пристані.) Змагання команд (за зірочками) проводиться аналогічно.

Вчитель записує на дошці ті приклади, при розв'язанні яких учні припустилися помилок. Наприкінці гри він залучає до аналізу помилок усіх учнів.

До якого будинку віднести телеграму?

Дидактична ціль. Формувати обчислювальні навички.

Обладнання. Малюнки будиночків на дошці, під якими записані приклади.

Зміст. Вчитель повідомляє, що учні сусіднього II класу були на екскурсії на пошті і придумали цікаву гру в листоноші. Вони зашифрували шлях руху листоноші від пошти до першого будинку прикладом. Під іншими будинками записали лише два числа. У грі треба розгадати шифрування (поставити знак "+" або "-"), щоб вийшов приклад з відповіддю, що дорівнює номеру одного з будинків. Поставивши правильно знак, можна визначити, якому будинку призначена така телеграма. І т.д.

Наприклад, дізнавшись, що першу святкову телеграму надіслано до будинку №35, поставимо знак "+" між числами, записаними під цим будинком; дізнаємося, що наступну телеграму листоноша несе до будинку №39. Поставимо знак "+" під числами 27 і 14, і ми дізнаємося, в який наступний будинок прямує листоноша з телеграмою. І т.д.

Примітка. Для організації гри доцільно розносити телеграми у два прийоми: вперше - 8 телеграм, вдруге - 6 телеграм.

Хто швидше долетить до Місяця?

Дидактична ціль. Формувати обчислювальні навички.

Зміст. Вчитель на магнітній дошці малює Землю, вдалині – Місяць, на шляху від Землі до Місяця він прикріплює малюнки 9-12 ракет, на звороті яких записані приклади. У прикладах зашифровано шлях польоту від Землі до Місяця.

Вчитель повідомляє учням, що на цьому уроці вони вирушать у подорож на космічних кораблях від Землі до Місяця. Хто швидше розрахує свій шлях, зашифрований прикладами, той швидше і долетить до Місяця.

Вчитель викликає по черзі до дошки учнів (по одному від кожної зірочки). Вони знімають по одному малюнку ракет, зачитують приклади, розв'язують їх, називають відповідь. Контролери підтверджують чи спростовують їх.

При правильному розв'язанні прикладу учень прикріплює малюнок ракети поруч із малюнком Місяця. Якщо учень розв'язав приклад невірною, його розв'язує інший учень з цієї зірочки і прикріплює малюнок ракети поруч із малюнком Місяця. Вчитель щогодини визначає, хто найшвидше розв'язав приклад і яке місце зайняв у грі-змаганні.

В результаті змагання підбиваються підсумки, виявляється зірочка (екіпаж), який найшвидше "долетів" до Місяця. Потім аналізуються помилки, допущені учнями. До аналізу помилок залучаються усі учні.

Дидактична гра в початковій школі

Важливе місце на уроці в початковій школі займає дидактична гра.

Ігрові та цікаві завдання з математики розраховані на закріплення та поглиблення знань з основних тем програмного матеріалу. Вони урізноманітнюють види діяльності дітей на уроці, виховують інтерес до математики, розвивають увагу, пам'ять та мислення учнів, ведуть до систематизації життєвого досвіду, є розрядкою для нервової системи. У сюжетно-рольових іграх є елементи рольової гри: сюжет, роль, ігрова дія, ігрове правило. До таких ігор належать: "Визнач маршрут корабля", "Де відбудеться стикування космічних кораблів?", "Кому подається м'яч?", "Телефон", "Телеграф" та ін.

У ігри-вправи включені окремі елементи гри – елемент загадки, ігрова дія чи правило. До цієї групи відносяться відомі ігри "Ланцюжок", "Мовчанка", "Вгадайка", "Математична естафета", "Склади кругові приклади", "Розсели числа в будиночки" та ін.

Друга група ігор вимагає менше часу для їх проведення. Однак слід наголосити, що сюжетно-рольові дидактичні ігри викликають більший інтерес у учнів, ніж ігри-вправи.

У грі "Ланцюжок" діти відтворюють утворення чисел другого десятка на основі використання наочного матеріалу.

В іграх діти закріплюють предметний та абстрактний рахунок, відтворюють місце кожного числа в натуральному ряду чисел.

Повторенню прийому утворення чисел у межах 20 сприяє гра "Чудовий квадрат". У ній учні повторюють прийом утворення кожного наступного числа шляхом додавання одиниці до попереднього числа. Для відтворення принципу утворення кожного числа шляхом додавання та віднімання одиниці можна використовувати гру "Складемо поїзд", взяту з 1 класу.

Після повторення нумерації чисел у межах 20 учні II класу відтворюють обчислювальні прийоми у межах 10.

На першому етапі використовуються ігри для відпрацювання обчислювальних прийомів. У цей період можна використовувати гру "Ланцюжок", відому з 1 класу.

З метою формування обчислювальних навичок додавання та віднімання в межах 10 можна використовувати "Гру в подорож".

Для поглиблення знань учнів про форму предметів використовується гра "Танграм" (описана вище). Вона розвиває уяву дітей, їхні конструкторські здібності.

Програмою передбачено прийом додавання та віднімання однозначних чисел у межах 20 з переходом через десяток.

Головна трудність додавання і віднімання чисел з переходом через десяток полягає у представленні другого числа у вигляді суми двох доданків, одне з яких доповнює перший доданок до 10. Наприклад, при додаванні чисел 7 і 5 другий доданок 5 необхідно представити у вигляді суми чисел 3 і 2 і додати до 7 спочатку 3.

Для усвідомлення обчислювального прийому додавання та віднімання в межах 20 з переходом через десяток доцільно використовувати гру "Складемо поїзд". Учні (дівчата і хлопчики), виконуючи роль вагонів, наочно ілюструють розгорнутий прийом додавання і віднімання в межах 20.

Для закріплення вивченого прийому призначена гра "Забий гол у числові ворота". У ній учні замінюють другий доданок сумою зручних доданків і ілюструють прийом додавання та віднімання чисел у межах 20 без використання засобів наочності, але в розгорнутому записі.

У наступних іграх на тему учні виконують дії в розумі і проводять обчислення.

При вивченні нумерації чисел у межах 100 завдання полягає в тому, щоб навчити читати та записувати числа.

Для закріплення усної нумерації в межах 100 використовується гра "Ланцюжок", при проведенні якої діти кожного ряду (команди) на основі ілюстративного матеріалу утворюють числа в межах 100, змагаючись один з одним.

Встановленню зв'язку між усною та письмовою нумерацією допоможе відома гра "Мовчанка", при проведенні якої на абаку або картках ілюструються двоцифрові числа, а учні позначають їх за допомогою різних цифр і показують їх мовчки вчителю або записують у зошиті.

Для глибокого усвідомлення принципу помісного значення цифр використовуються ілюстративні (за допомогою цифр) оповідання "Суперечка цифр" і "Як заплутався Сергій?". За оповіданням "Суперечка цифр" у позакласній роботі слід провести інсценування.

Додавання та віднімання в межах 100 - найбільш складний розділ програми II класу. Перед вивченням обчислювальних прийомів на додавання та віднімання в межах 100 вивчається сполучна властивість додавання. Для осмислення якості угруповання доданків можна провести ігри "Що змінилося?", "Як розставили іграшки?". Виконуючи ці завдання, діти усвідомлюють правило: "При додаванні чисел будь-які доданки можна переставити місцями та замінити їх сумою".

Для закріплення обчислювальних прийомів у межах 100 призначені ігри "На яку пристань ти причалиш?", "Визнач маршрут корабля". З їх допомогою діти виконують додавання та віднімання в межах 100.

З метою формування обчислювальних навичок додавання та віднімання двоцифрових чисел використовуються й цікаві квадрати. Це дозволить зайняти учнів складанням цікавих квадратів на уроці, якщо вони впоралися із запропонованим завданням раніше за інших.

У II класі учні знайомляться з двома іншими діями - множенням та діленням. Вони вивчають дві таблиці множення (чисел 2 і 3 та числа 2 і 3). Для формування обчислювальних навичок із чотирма діями призначені ігри "Телефон", "Телеграф", "Обчислювальні машини", "Танграм". Граючи, діти на доступному їм матеріалі вправляються у виконанні завдань з усіх дій. Цій же меті служать і математичні фокуси.

Учні, виконуючи завдання, запропоновані в математичних фокусах, вправляються у лічбі, називають результат вчителю чи ведучому. За названим результатом вчитель, осягнувши таємниці математичних фокусів, вгадує число та місяць народження, номер задуманого будинку, день тижня, число монет у руці тощо.

Секрети більшості фокусів не доступні дітям цього віку, і лише деякі з них можуть розгадати другокласники. Для розсекречення можна запропонувати фокуси: "Де яка монета?", "Як дізнатися про задуманий день тижня?", "Вгадування номера будинку", "У кого яка цифра?". З прийомами відгадування інших математичних фокусів можна познайомити учнів у позакласній роботі.

Завдання на кмітливість та завдання на логіку слід пропонувати для самостійної роботи, і тільки при утрудненні більшості учнів вчитель аналізує завдання з усім класом у позаурочний час.

Відповідно до теми, що вивчається, вчитель може використовувати на уроці 1-2 цікавих завдання.

2.3. Порівняльний аналіз результатів дослідження

Протягом навчального року нами проводилися нестандартні уроки з ключових тем: "Додавання та віднімання без переходу через десяток", "Додавання та віднімання з переходом через десяток", "Читання, запис та порівняння чисел", "Додавання та віднімання в межах тисячі". У березні 2025 року ми підбили підсумки дослідницької роботи з проблеми розвитку

пізнавальних інтересів школярів. Очікуваними результатами цієї роботи були: підвищення активності учнів під час уроку, прагнення самостійної пізнавальної діяльності, вміння користуватися додатковою літературою як наслідок підвищення успішності і якості знань під час уроків математики. Наприкінці року було проведено контрольний зріз. Були використані методи педагогічного дослідження: спостереження, аналіз продуктів діяльності учнів під час уроків математики, анкетування, методика "Упорядкування розкладу". Результати діагностики представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості пізнавального інтересу

	високий	середній	низький
контрольний	22%	66%	12%
експериментальний	28%	66%	6%

З таблиці видно, що рівень пізнавального інтересу до уроків математики в експериментальному класі вищий, ніж у контрольному.

Наприкінці навчального року проводилася підсумкова контрольна робота з математики.

У контрольному класі на "5" написали 5 учнів, на "4" – 11 учнів, на "3" – 11 осіб, на "2" – жодного.

В експериментальному класі: на "5" – 6 осіб, на "4" – 13 учнів, на "3" – 8 учнів, на "2" – жодного.

Успішність у контрольному та експериментальному класах склала 100%.

Якість знань у контрольному класі становила 59%, в експериментальному – 71%.

Висновок: Таким чином, порівняно з початком навчального року якість знань в експериментальному класі підвищилася з 55% до 71%. У контрольному класі - з 55% до 59%.

В експериментальному класі якість знань зросла порівняно з контрольним на 12%. Спостереження, проведене опитування, індивідуальні

та колективні бесіди, а також підвищений в експериментальному класі рівень успішності дозволяють зробити висновок, що систематичне використання активних методів навчання сприяє підвищенню рівня пізнавального інтересу школярів.

Висновки до розділу 2

1. Експеримент із розвитку пізнавальних інтересів школярів мав на меті перевірити висунуту гіпотезу про те, що використання активних методів навчання сприяє підвищенню рівня сформованості пізнавальних інтересів в учнів.

2. Дані констатувального експерименту показали приблизно однаковий рівень сформованості пізнавальних інтересів у контрольному та експериментальному класах.

3. З метою перевірки висунутої на початку експерименту гіпотези було проведено формуючий експеримент. У ході експерименту в контрольному класі навчання відбувалося за традиційною системою, а в експериментальному класі використовувалися активні методи навчання, проводилися нестандартні уроки з ключових тем, крім цього під час уроків математики учням пропонувалися нестандартні, цікаві завдання.

4. Контрольний зріз показав підвищення рівня пізнавального інтересу школярів в експериментальному класі порівняно з контрольним, що підтверджує висунуту нами на початку експерименту гіпотезу.

ВИСНОВКИ

У дипломній роботі ми розглянули проблему впровадження активних методів навчання в педагогічний процес школи як засобу підвищення пізнавальних інтересів школярів.

У ході роботи ми вивчили та проаналізували психолого-педагогічну літературу на цю тему, розглянули психологічні основи формування пізнавальних інтересів школярів.

Розвиток активних методів зумовлений новими завданнями, що виникають перед процесом навчання: забезпечити формування та розвиток пізнавальних інтересів і здібностей, творчого мислення, умінь і навичок самостійної розумової праці та їх застосування на практиці.

Проблема розвитку пізнавальних інтересів досить повно представлена в педагогічній науці. Разом з тим, така проблема як застосування активних методів навчання як засобу розвитку пізнавальних інтересів представлена, на наш погляд, не в повному обсязі. Не претендуючи на її остаточне розв'язання, ми спробували в нашому дослідженні вивчити можливості активних методів навчання для розвитку пізнавальних інтересів школярів.

Ми дійшли висновку, що навчальний процес у школі має достатні можливості для розвитку пізнавальних інтересів учнів. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам визначити пізнавальні інтереси як найважливішу складову особистості, яка є базою для збагачення та активізації не лише пізнавальної, а й будь-якої іншої діяльності.

У дипломній роботі виділено деякі умови, що сприяють розвитку пізнавальних інтересів школярів: максимальна опора на активну розумову діяльність, ведення навчального процесу на оптимальному рівні розвитку учнів, створення позитивної емоційної атмосфери.

Формування пізнавальних інтересів учнів у навчанні може відбуватися двома основними каналами: з одного боку, сам зміст навчальних предметів

містить у собі цю можливість, з другого - шляхом певної організації пізнавальної діяльності учнів.

Проведена нами робота з досліджуваної проблеми дозволила узагальнити психолого-педагогічну літературу та провести експеримент із розвитку пізнавальних інтересів за допомогою активних методів навчання. Гіпотеза про те, що використання активних методів навчання створює додаткові можливості для розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів, підтвердилася.

У результаті дійшли висновку, що застосування активних методів навчання, справді, призводить до продуктивної розумової та практичної діяльності учнів у процесі опанування навчальним матеріалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І. Дидактика: Підручник. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Вербицька С. М. Розвиток літературно-естетичної творчості молодших школярів. - Х. : Основа, 2004. - 112 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
4. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 196 с.
5. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Академія, 2003. – 576 с.
6. Волобуєва Т. В. Розвиток творчої компетентності школярів. - Х. : Основа, 2005. - 112 с.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К. : Либідь, 1997. - 376 с.
8. Грушко О. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / ін-т педагогіки АПН України. - К., 2005. - 20 с.
9. Гуманізація процесу навчання в школі: Навч. посіб. / За ред. С. П. Бондар. - 2-ге вид., доп. - К. : Стилос, 2001. - 256 с.
10. Державний стандарт початкової загальної освіти. - Початкова освіта. №18 (594) травень 2011
11. Друзь З. В. Нестандартні завдання як засіб стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Криворізький державний педагогічний ун-т. - Кривий Ріг, 1997. - 178 л.
12. Єрмаков і. Освіта і життєва компетентність для ХХІ століття // Завуч. - 2005. - № 19. - С. 13-16.
13. Забродський М. М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – 189 с.

14. Захарова Н. М. Міжпредметні зв'язки як засіб формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Глухівський державний педагогічний ін-т. - К., 2000. - 190 л.
15. Зязюн і. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. - К. : МАУП, 2000. - 309 с.
16. Інтернет-конференція Сучасні освітні тенденції: технології та інструменти розвитку креативного мислення [Електронний ресурс]. – 1201. – Режим доступу до ресурсу: <https://naurok.com.ua/conference/creative>.
17. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2005. – 180 с.
18. Клепиков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчості особи: Навч. посіб. - К. : Вища школа, 1996. - 295 с.
19. Комаровська О. А. Інтеграція мистецтв у вихованні талантів // Обдарована дитина. - 2005. - № 8. - С. 38-48.
20. Коновальчук М. Розвиток творчості молодших школярів : Система літературних завдань. - К. : Шкільний світ, 2010. - 120 с. - (Бібліотека «Шкільного світу»)
21. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. - 2002. - № 1 (91) - С. 2-8.
22. Кочерга О. В. Початок життя - становлення творчості : Посіб.для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / Під заг. ред. С. Чередниченко. - К. : Кобза, 2003. - 256 с.
23. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / Василь Кремень. - К. : Грамота, - 2005. - 447 с.
24. Кузьміна Н. Проблема підвищення рівня мотивації на уроках читання / Н. Кузьміна, Т. Коршун // Початкова школа. - 2007. - № 3. - С.26 - 27.
25. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. А. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-прес, 2003. – 418 с.

26. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 128 с.
27. Лобчук О. Складання творів за спостереженням // Початкова школа. - 2005. - № 1. - С. 10-12.
28. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник. – К.: “ЕксОб”, 1999. – 303 с.
29. Мартиненко В. Позакласне читання (навчальна програма) //Початкова школа. – 2003. – №2, 12. – С.39 - 43; 36 - 39.
30. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України // Шкільний світ. - 2002. - № 9. - С. 1-16.
31. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Гранма, 1999. – 350 с.
32. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема // Обдарована дитина. - 2005. - № 4. - С. 2-9.
33. Осадченко І. І. Стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Волинський державний університет імені Лесі Українки. - Луцьк, 2005. - 19 с.
34. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. - К. : 2004. - 256 с.
35. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков та ін. – К.: Знання, 2006. – 252 с.
36. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – 200 с.
37. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2006. – 700 с.
38. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

39. Плющ М. Я., Грипас Н. Я. Робота над текстом у початкових класах: Посіб. для вчителів. - К. : Рад. школа. - 1986. - 168 с.
40. Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О. М. Степанов. - К. : Академвидав, 2006. - 424 с.
41. Робота з обдарованими дітьми. Сходинки творчого зростання. 1-4 класи: Посібник для вчителя/Упор. Гордіюк Н. М. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 152 с.
42. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посіб. - 2-ге вид., доп. - К. : Либідь, 2001. - 288 с.
43. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. - Т. : Навчальна книга - Богдан, 2005. - 360 с.
44. Савченко О. Я. Барвистий клубок: Дивись, міркуй, відповідай: Навчання і розваги. - К. : Бліц, 1996. - 176 с.
45. Савченко О. Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи // Початкова школа. - 2001. - № 1. - С. 6-10.
46. Савченко О. Я. Розвивай свої здібності: Навч. посіб. для мол. шк. - К. : Освіта, 1995. - 159 с.
47. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах - К. : Магістр, 1997. - 256 с.
48. Савченко О.Я. Від людини освіченої – до людини культури: Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів // Рідна школа. – 1996. – №5 – 6. – С. 56 – 60.
49. Семенова А. В., Гурін Р. С. Осипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2006. – 319 с.
50. Сисоєва С. О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання. Гуманітарні науки. 2001. № 1. С. 110-118.
51. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 520 с.
52. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. - К. : Рад. школа, 1977. - Т. 5. - 638 с.

53. Сухомлинський В. О. Вічна тополя: Казки. Оповідання. Етюди: Для дітей молодшого шкільного віку / Упоряд. О. Сухомлинська, заг. ред. Д. Чередниченка. - К. : Генеза, 2003. - 272 с.

54. Телячук В.П., Лесіна О.В. Інноваційні технології впочатковій школі. Х.: ВГ «Основа», 2008.

55. Тименко В. П. Художня праця: Підруч. для 4 кл. загальноосвітніх шкіл. - К. : Промінь, 2004. - 143 с.

56. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Упоряд. Л. Шелестова. - К. : Ред. загальнопед. газ., 2003. - 112 с.