

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Факультет міжнародних відносин  
Кафедра практики іноземної мови та методики викладання

**ДИПЛОМНА РОБОТА**  
Магістр

Галузь знань \_\_\_\_\_ 01 Освіта/Педагогіка \_\_\_\_\_

Спеціальність \_\_\_\_\_ 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) \_\_\_\_\_

на тему: **Технологія взаємонавчання у формуванні  
іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів**

ДРСОА.015147.01.12

Виконала: студентка 2-го курсу  
група СОАм-19-1

\_\_\_\_\_

А. В. Придолоба

Керівник  
канд. пед.наук, доц.

\_\_\_\_\_

О. В. Орловська

До захисту допускаю:  
Зав.кафедри практики іноземної мови  
та методики викладання  
д-р пед. наук, проф.

\_\_\_\_\_ 2020р.

\_\_\_\_\_

Н. М. Бідюк

## АНОТАЦІЯ

Придолоба А. В. Технологія взаємонавчання у формуванні іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів. – Дипломна робота магістра.

Дипломна робота магістра на здобуття кваліфікації магістра за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) – Хмельницький національний університет, факультет міжнародних відносин, кафедра практики іноземної мови та методики викладання, наук. кер.: канд. пед. наук, доц. Орловська О. В. – Хмельницький, 2020.

Загальний обсяг роботи становить 92 сторінки, із них 71 основного тексту. Ілюстрований матеріал подано у 14 таблицях. Робота містить 1 додаток та 76 джерел посилання.

Ключові слова: компетентність, технологія взаємонавчання, іншомовна граматична компетентність, система вправ.

Дипломна робота магістра присвячена дослідженню технології взаємонавчання у формуванні іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи.

У роботі досліджено формування іншомовної граматичної компетентності з використанням технології взаємонавчання. Висвітлено основні етапи формування іншомовної граматичної компетентності. Проаналізовано розвиток технології взаємонавчання у історичному зрізі. Розглянуто сутність технології взаємонавчання як групової форми організації навчального процесу. Розроблено систему вправ для формування іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи з використанням технології взаємонавчання. Ефективність розробленої системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності з використанням технології взаємонавчання була підтверджена шляхом експериментального дослідження.

## SUMMARY

Prydoloba A. V. – Master thesis. Cooperative Learning Technology in Forming 7<sup>th</sup> Grade Students` Foreign Language Grammatical Competence.

Thesis for obtaining Master`s degree in speciality 014 Secondary education (Language and Literature (English)). - Khmelnytskyi National University, Faculty of International Relations, Department of Foreign Language Practice and Teaching Methods, scientific supervisor: Doctor of Philosophy (Pedagogical Sciences), Assoc. Prof. Orlovska O. V. – Khmelnytskyi, 2020.

The paper consists of 92 pages, the main text comprising 71 pages. The work contains 1 appendice and 76 cited sources.

Keywords: competence, cooperative learning technology, foreign language grammatical competence, system of tasks.

The thesis deals with the problem of using cooperative learning technology in forming 7<sup>th</sup> grade students` foreign language grammatical competence.

In the thesis the formation of foreign language grammatical competence with the use of cooperative learning technology has been studied. The main stages of development of foreign language grammatical competence have been examined. The development of cooperative learning technology in the historical context has been analyzed. The essence of cooperative learning technology as a group form of organization of the educational process has been considered. The system of tasks for forming foreign language grammatical competence of 7<sup>th</sup> grade students has been worked out. The effectiveness of the given system of tasks for forming foreign language grammatical competence was experimentally confirmed.

## ЗМІСТ

С.

Вступ.....	6
1 Теоретичні засади організації взаємонавчання у формуванні граматичної компетентності учнів середньої школи на уроках іноземної мови.....	9
1.1 Вікові психолого-педагогічні особливості в учнів 7-х класів у процесі вивчення іноземної мови.....	9
1.2 Процес формування іншомовної граматичної компетентності в учнів 7-х класів на уроках іноземної мови .....	11
1.3 Основні передумови виникнення та розвиток взаємонавчання як освітньої технології в історії педагогіки .....	17
1.4 Характеристика інноваційних технологій взаємонавчання .....	42
1.5 Сутність технології взаємонавчання як групової форми організації навчального процесу .....	48
2 Експериментальна перевірка ефективності використання технології взаємонавчання у формуванні іншомовної граматичної компетентності в учнів 7-х класів .....	55
2.1 Діагностика вихідного рівня розвитку іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи .....	55
2.2 Авторська система вправ для розвитку іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів.....	62
2.3 Аналіз результатів експериментального дослідження щодо перевірки ефективності технології взаємонавчання для формування іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів.....	70
Висновки .....	76
Перелік джерел посилання .....	78
Додаток А Система вправ для формування іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи з використанням технології взаємонавчання.....	85

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ГК – граматична компетентність

ГС – граматична структура

ГЯ – граматичне явище

КСН – колективний спосіб навчання

КВН – колективне взаємонавчання

## ВСТУП

Актуальність дослідження. Проголошення Закону України «Про Освіту», її реалізація на засадах демократії та гуманізму, спрямування на всебічний розвиток людини спонукало вітчизняних педагогів-практиків та науковців на пошуки шляхів вдосконалення освіти. Подальшу стратегію модернізації та розвитку освітньої галузі в Україні описано у «Національній доктрині розвитку освіти», у концепції «Про розвиток загальної середньої освіти», на основі постійного вдосконалення якості освіти, оновлення її форм та змісту організації навчального процесу. У той же час наголошується, що держава повинна забезпечувати розвиток навичок наукового пізнання, творчих здібностей, самореалізації та самоосвіти особистості, що сприятиме вирішенню проблеми власної самоорганізації, співробітництва та взаємодії з іншими. Такі підходи створюють передумови для пріоритету у розробці і впровадженні у практику роботи загальноосвітніх і вищих шкіл колективних форм навчання на основі їх інтеграції та технологізації.

Дослідження виникнення та розвитку організаційних форм навчальної роботи з давніх часів до наших днів, виявлення історичних закономірностей розвитку та особливостей використання на різних етапах допоможе у подальших пошуках способів їх удосконалення. Останнє зумовлює потребу узагальнення теоретичного та практичного досвіду щодо вивчення шляхів та способів технологічної побудови процесу взаємонавчання.

У світовій практиці відомі найрізноманітніші форми організації навчання, виникнення і поступове відмирання окремих із них пов'язане з вимогами та потребами суспільства. Різні аспекти проблеми пошуку ефективних форм навчання можна зустріти у працях вітчизняних та зарубіжних науковців – А. В. Дістервег (A. W. Diesterweg), Дж. Дьюї (J. Dewey), Я. А. Коменський, В. В. Котов, Дж. Ланкастер (J. Lancaster), Й. Г. Песталоцці (J. H. Pestalozzi), Ж.-Ж. Руссо (J. J. Rousseau), В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський – та набувають особливої актуальності і розробляються у багатьох напрямках на

сучасному етапі. Також значний внесок у розробку загальних принципів організації групової та колективної роботи дали дослідження М. Д. Брейтермана, В. К. Дяченка, О. Г. Ривіна.

Хоча окреслена проблема неодноразово була предметом безлічі різних наукових досліджень, аналізів, вона все ще потребує детального висвітлення, що й зумовило вибір теми дослідження «Технологія взаємонавчання у формуванні іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів».

Об'єктом дослідження є процес формування іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи.

Предмет дослідження – технологія взаємонавчання як ефективний засіб формування іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні використання технології взаємонавчання для формування іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів та експериментальній перевірці ефективності розробленої авторської системи вправ.

Відповідно до сформульованої мети окреслено такі основні завдання дослідження:

1. Розкрити процес формування іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи.
2. Пояснити сутність технології взаємонавчання як групової форми організації навчального процесу.
3. Охарактеризувати інноваційні технології взаємонавчання.
4. Розробити авторську систему вправ та експериментально перевірити її ефективність з використанням технології взаємонавчання у формуванні іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів.

Методи дослідження, використані у дипломній роботі – теоретичні: теоретичний аналіз наукової літератури, порівняння, синтез, узагальнення і систематизація отриманих даних; емпіричні: педагогічне спостереження, бесіда, дискусія; математичної статистики: для кількісно-якісного аналізу експериментальних даних.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості їх використання вчителями англійської мови для підвищення ефективності розвитку іншомовної граматичної компетентності з використанням технології взаємонавчання на уроках іноземної мови, на факультативних заняттях у загальноосвітніх школах. Матеріали роботи можуть бути використані для розробки змісту спецкурсу педагогічного спрямування, під час укладання методичних посібників, рекомендацій, написання наукових та курсових робіт.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження доповідалися та обговорювалися на ІХ Міжнародному науково-методологічному інтернет-семінарі «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Київ – Хмельницький, 2020).

Структура роботи. Магістерська дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку джерел посилання (76 найменувань, з них 23 іноземними мовами), та 1-го додатка. Повний обсяг тексту складає 92 сторінки, основний зміст викладено на 71 сторінці.

# **1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОНАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

## **1.1 Вікові психолого-педагогічні особливості в учнів 7-х класів у процесі вивчення іноземної мови**

Середній ступінь є завершальним етапом у створенні основи для активного володіння навчальним іншомовним матеріалом. На цьому етапі продовжується розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності, серед яких домінуючою є усне мовлення. Мовлення учнів стає складнішим і змістовнішим за структурою мовного та мовленнєвого матеріалу. Наряду з аудіюванням та говорінням велика увага приділяється читанню [25, с. 81].

Читання як вид мовленнєвої діяльності стає все більше комунікативного характеру, зростає обсяг і кількість текстів, що учні повинні вміти читати мовчки. Має місце на цьому ступені цілеспрямоване формування умінь ознайомлювального й вивчаючого читання. Разом з художньою літературою використовуються суспільно-політичні та науково-популярні тексти для читання. Навчання письма передбачає вміння складати тези або план до прочитаного та виконувати письмові повідомлення у межах програмних вимог.

На середньому етапі учні володіють практично усім граматичним матеріалом, необхідним для усного мовлення, проводиться робота з формування рецептивних навичок. Паралельно розпочинається формування потенціального словникового запасу учнів, що продовжується також і на старшому ступені [12].

Розуміння вікових особливостей учнів середньої школи дозволить вчителю визначити саме ті прийоми, засоби і форми навчання, які приведуть до вдосконалення навчально-освітнього процесу.

Головною особливістю учнів середнього ступеня є виховання самоствердження та самостійності. Вони намагаються бути на рівні з дорослими, негативно відносяться до будь-якого примушування та жорстких

вимог. Все більше формується у них вибірковий пізнавальний інтерес, допитливість. Підлітку нецікаве те, що обмежує його ініціативність та самостійність або ставить у якісь рамки, а саме – постійний контроль з боку учителя, елементарні завдання. У цьому віці значно зростає потреба у спілкуванні з однолітками, розширюються інтереси, розвивається критичний підхід до змісту, форм, прийомів навчання. Але одночасно з цим спостерігається інший момент – цілковита відсутність зацікавленості у розширенні своїх знань. Хоча навчальні мотиви можуть бути досить вагомими (займати краще становище у класі, отримувати високі оцінки), вони часто призводять до формального виконання навчальної діяльності [33, с.14].

Учителю на середньому ступені доводиться прикладати максимум зусиль задля підтримки інтересу та мотивації учнів до предмета, збереження набутих знань, умінь і навичок на початковому ступені. Тому «старші» підлітки - це період гострих суперечностей у процесі формування особистості, що потребує від вчителя особливої як педагогічної, так і методичної майстерності [26, с. 227].

Однією з особливостей учнів цієї вікової категорії є розвиток складних психічних процесів, етап осмислення у зв'язку із засвоєнням теорій, абстрактного матеріалу при вивченні інших дисциплін. Психологи звертають увагу на достатній рівень розвитку таких якостей мислення як зростання свідомості, цілеспрямованість, самостійність, більша критичність, контроль за власною діяльністю в учнів цього віку.

У цей період комунікативний розвиток учнів характеризується вдосконаленням та формуванням механізму відбору мовних засобів, способів формулювання і формування думки. Розвивається індивідуальний стиль мовлення. Загалом відбуваються якісні зміни, що позитивно впливають на формування іншомовних умінь та навичок у комунікативній діяльності учнів.

Середній етап є вирішальним у створенні комунікативної бази володіння іноземною мовою. Навчальний процес характеризується використанням прийомів навчання, що покращують активність при виконанні завдань,

вдосконалюють розумово-мовленнєву діяльність учнів. Їх приваблюють завдання, що вимагають самостійності та вміння комбінувати матеріал в залежності від виду мовленнєвої ситуації. Вправи на імітацію та механічне запам'ятовування переходять на другий план. Значна увага приділяється розвитку непідготовленого мовлення. Також збільшується кількість домашньої самостійної роботи.

На цьому ступені серед засобів навчання використовують тематичні і ситуативні малюнки або картини, слайди, таблиці, схеми, роздавальний матеріал для індивідуальної та парної роботи, аудіо- та відеоматеріали.

Отже можна визначити наступні тенденції в організації навчального процесу на середньому ступені:

- збільшення питомої ваги групових і парних форм роботи;
- широке використання вправ та завдань, що імітують умови природного іншомовного спілкування;
- більша опора на вербальну наочність та підказки;
- зростання ролі самостійної роботи учнів [26, с. 229].

## **1.2 Процес формування іншомовної граматичної компетентності в учнів 7-х класів на уроках іноземної мови**

Граматична компетентність (ГК) – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних та писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших людей, що базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань і навичок та граматичної усвідомленості [26]. Великої уваги проблемі оволодіння граматичним аспектом іншомовного спілкування надавали такі вчені як П. Б. Гурвіч, Н. К. Складенко, Л. М. Черноватий, С. Ф. Шатілов та інші.

Основними компонентами ГК є:

- граматичні знання;
- граматичні навички;

- граматична усвідомленість.

Грамматичні знання – це знання структури мови. Грамматичний матеріал служить основою для отримання граматичних знань, що визначений програмою для відповідного етапу навчання. Грамматичний матеріал в свою чергу поділяється на:

- активний граматичний мінімум (АГМ), що включає граматичні структури (ГС), які використовуються для висловлення власних думок та тверджень іноземною мовою в усній і писемній формах;
- пасивний граматичний мінімум (ПГМ), який включає в себе ГС, які учні можуть не використовувати для вираження своїх думок, але які потрібні для розуміння і сприймання мовлення під час читання або аудіювання [9, с. 7].

Активний граматичний мінімум засвоюється у початковій та середній школах. Пасивний граматичний мінімум з'являється ще на середньому ступені, а вже на старшому він становить вагому більшість граматичного матеріалу, що вивчається. Потрібно володіти як активним, так і пасивним граматичним мінімумами, щоб розуміти і сприймати думки інших.

Грамматичні навички поділяються на:

- рецептивні граматичні навички (навички розуміння ГС під час читання та аудіювання);
- репродуктивні граматичні навички (навички вживання ГС в усному і писемному мовленні).

Грамматична усвідомленість – це здатність людини свідомо розпізнавати і реєструвати граматичні структури в усному та писемному мовленні, розмірковувати над процесами формування своєї ГК, аналізувати граматичну сторону свого мовлення, розуміти їхні особливості утворення і функціонування; знати свій «тип» мовця і «учня», тощо.

Грамматична структура (ГС) – це механізм сигналів, який служить для передачі певних значень. Наприклад, наявність у реченні модального дієслова *can* у зв'язці з перфектним інфінітивом подає сигнал про подив з приводу

виконання дії (She can't have lost it); сигнал -'s передає поняття приналежності: David's shirt) [26].

Існує три способи зображення ГС з використанням:

- моделей-схем;
- вербальних правил (описових і правил-інструкцій);
- зразків мовлення або мовленнєвих зразків.

Модель відтворює властивості, структуру, взаємозв'язки об'єкта і відносини між його елементами у спрощеній формі:

Таблиця 1.1 - Модель наказу

V	(d)	N
Open	the	door!
Do	your	homework

Схема – це умовне графічне зображення об'єкта. У багатьох випадках модель-схема є більш ефективною за вербальне правило.

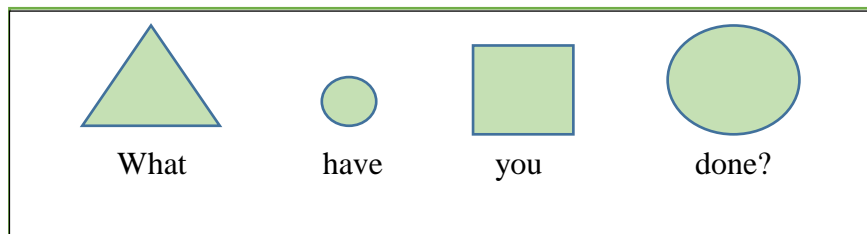


Рисунок 1.1 – Схема спеціального запитання Present Perfect (рівень фрази)

Трикутник означає питальне слово, маленьке коло – допоміжне дієслово, квадрат – підмет, а велике коло – третю форму смислового дієслова.

Описові правила мають констатуючий характер та формулюються у такий спосіб: вживається в таких випадках ...; ... формується за допомогою .... Правила-інструкції мають динамічний характер та є інструкціями до дій. Наприклад: щоб запитати про те, чи дія відбувається на даний момент (Present Continuous) поставте на перше місце такі форми допоміжного дієслова: has –

для 3-ї особи однини, have – для всіх інших осіб однини і множини, на друге – підмет, на третє – третю форму смислового дієслова, потім інші члени речення.

Зразок мовлення (ЗМ) – це типова одиниця мовлення, що служить опорою для утворення за аналогією інших одиниць мовлення, які мають таку саму структуру [26]. Розрізняють п'ять рівнів зразків мовлення:

- 1) рівень словоформи (слово в його граматичній формі) – pens, cooked.
- 2) рівень словосполучення (on the table);
- 3) рівень фрази/речення (She is sleeping);
- 4) рівень понадфразової єдності (відривок мовлення, який складається з двох або більше речень) (This is a table. The table is white);
- 5) рівень цілого тексту.

Для навчання граматичного матеріалу перші чотири рівні є важливими тому, що на рівні тексту (усного чи письмового) навички мають вже функціонувати, а не формуватися.

Методична типологія – це виявлення граматичних явищ іноземної мови виходячи з тих труднощів, які виникають у процесі їх засвоєння. Труднощі виникають у процесі оволодіння граматичним матеріалом тому, що граматична побудова іноземної мови кардинально відрізняється від граматичної будови рідної мови. Значна кількість труднощів зумовлюється міжмовною інтерференцією, оскільки учні вже мають навички використання граматичних засобів рідної мови [66, с. 42].

У англійській мові весь граматичний матеріал можна об'єднати у три групи, з огляду на труднощі, що виникають у процесі його засвоєння:

- граматичні явища, які є новими для учнів. Вони потребують пояснення, адже учням необхідно сформувати нові граматичні навички (це модальні дієслова, система часових форм, артиклі, неособові форми дієслова тощо);
- граматичні явища, що не вимагають додаткових пояснень, оскільки є подібними до явищ рідної мови (утворення множини, порядок слів, зокрема вживання означення перед іменником, утворення ступенів порівняння прикметників тощо);

- граматичні явища, які вимагають корекції або уточнення (наприклад, the sun – he, police – are) [26].

У процесі роботи над граматичним матеріалом учитель повинен враховувати означені труднощі та відповідним чином організувати роботу.

У методиці існує три основні підходи до формування граматичної компетентності:

- імпліцитний – без пояснення правил, з використанням структурного та комунікативного методу;
- експліцитний – з поясненням правил, з використанням індуктивного методу (від прикладів та вправ до формування правил учнями) та дедуктивного методу (від правила до прикладів і вправ);
- диференційований (поєднання різних методів і підходів).

Формування ГК здійснюється у два наступні етапи: перший – етап ознайомлення з новим граматичним явищем чи ГС; та другий – етап автоматизації дій учнів з новим граматичним явищем чи ГС.

Ознайомлення з новим граматичним явищем включає в себе:

- повідомлення функцій ГС;
- демонстрація вживання ГС у ситуації мовлення;
- перевірка розуміння функцій ГС;
- фонетичне опрацювання ГС;
- формулювання правил утворення ГС;
- запис ГС.

Ознайомлення з граматичною структурою слід здійснювати у типовій ситуації мовлення. У зв'язку з цим можна використовувати уявні та реальні ситуації, створені різними засобами – за допомогою предметного, ілюстративного, вербального опису.

Доцільно звернути увагу учнів також на форму граматичної структури, зокрема на граматичні компоненти, що складають цю структуру (закінчення, допоміжні дієслова та інше). Тому учням необхідно узагальнити те, що вони

вивчили про форму та функцію нового граматичного явища. З цією метою учитель дає учням правило (правило-інструкцію або описове), яке вони записують у зошити. Використання моделей-схем є достатньо ефективним прийомом, оскільки учні краще запам'ятовують граматичну структуру [67, с. 32]. Впродовж фонетичного відпрацювання граматичної структури потрібно звертати увагу на її інтонацію. Це важливо для взаємозв'язаного формування навичок аудіювання та говоріння.

На етапі ознайомлення з новою граматичною структурою доцільно використовувати різноманітні засоби навчальної інформації:

- схеми;
- моделі;
- зразки мовлення (на рівні словоформи, словосполучення, фрази, понад фразової єдності);
- правила (описові і правила-інструкції);
- ілюстративні таблиці – це такий вид зорової наочності, що відображає явища у графічній формі та носить узагальнюючий характер;
- когнітивні метафори (КМ).

Когнітивна метафора – це когнітивний процес, що формує та виражає нові поняття, без якого отримання нового знання стає неможливим. Когнітивні метафори можуть бути вербальними і зображальними. Вона відповідає здатності людини помічати та створювати подібність між класами об'єктів, проникнути у сутність явища, досконаліше його зрозуміти [26].

Автоматизація дій учнів з новою граматичною структурою здійснюється на двох рівнях: на рівні фрази і на рівні понадфразової єдності.

Етап автоматизації включає в себе вправи та завдання різних видів і типів. У процесі виконання завдань доцільним є використання різноманітних засобів формування ГК :

- основних (підручник);

- допоміжних (картки, таблиці, зображальна наочність, комп'ютерні вправи, ілюстративні та підстановчі тощо).

Основна ціль у навчанні граматики – це навчити учнів практично користуватися нею в комунікативних цілях, тобто оволодіти граматичними навичками. Формування іншомовної граматичної компетентності учнів необхідне для здійснення комунікативної діяльності у майбутньому.

### **1.3 Основні передумови виникнення та розвиток взаємонавчання як освітньої технології в історії педагогіки**

Під впливом виникнення нових соціокультурних умов виникає потреба у постійній ефективності навчального процесу, що можна досягти за допомогою покращення пошуків традиційних та інноваційних способів організації навчання. На сьогоднішній день спостерігається тенденція до постійного вдосконалення організаційних форм, заснована на базових принципах будови процесу навчання. Впродовж багатьох століть, у центрі уваги багатьох дослідників – А. В. Дістервег (A. W. Diesterweg), Дж. Дьюї (J. Dewey), Я. А. Коменський, В. В. Котов, Й. Г. Песталоцці (J. H. Pestalozzi), Ж.Ж. Руссо (J. J. Rousseau), К. Д. Ушинський – була і є проблема пошуку ефективних форм організації навчання [16]. На сучасному етапі розвитку освіти в багатьох аспектах є розробка конструктивних способів та шляхів побудови процесу взаємонавчання. Відомими є такі як КВН – колективне взаємонавчання, а також КСН – колективний спосіб навчання.

Взаємозв'язки загальних форм навчання визначають організаційну структуру навчального процесу, що в свою чергу залежить від здійснення того чи іншого суспільно-історичного способу навчання.

Розвиток взаємонавчання можна умовно поділити на такі періоди:

- з часів первісної культури (індивідуальна форма навчання);
- з XV століття (груповий спосіб навчання);
- з XVIII століття (колективний спосіб навчання);
- на початку XX століття (взаємонавчання) [15, с. 43].



Рисунок 1.2 – Схема етапів розвитку взаємонавчання

Розглянемо кожен з виділених нами періодів більш детально.

У первісному суспільстві про розвиток організаційних форм навчання можна говорити умовно, адже для процесу навчання характерними є ознаки, притаманні тваринному світу. Лише за 40 тис. років до нашої ери зі сталими формами соціального життя, релігійними уявленнями та розвитком первісної общини формується певна система виховання, яка була зорієнтована виключно на завдання, пов'язані з боротьбою за існування та виживання, а також повсякденні задачі. Первісні люди отримували основні знання у процесі практичних колективних дій трудового характеру. Крім того, відіграв важливу роль також і прояв дорослими практичних прийомів діяльності, що можна також віднести до різновидів взаємонавчання. На той час головною формою навчання були групові ігри під керівництвом старших наставників, які мали як релігійно-виховний та побутово-виробничий характер, що сприяло взаємному засвоєнню знань, умінь і навичок [15].

Такі держави як Ассирія, Шумер, Вавилон, що існували більше 3-х тисяч років до н.е. мали досить стабільну культуру та систему освіти. Успішно розвивались математика, астрономія, виникла власна оригінальна писемність, процвітали різноманітні види мистецтва. У Месопотамії були створені навчально-виховні центри, що стали рушійною силою в освіті та важливим генератором педагогічної думки. Вони з'явилися у містах Дворіччя у зв'язку з потребою в освічених людях-писарях.

У цей час виникають глиняні таблички, на які наносився клинопис. Заучування та переписування стали універсальними прийомами навчання. Суть уроку полягала у запам'ятовуванні і копіюванні з табличок-моделей у таблички-вправи, іноді виконувались диктанти. Також зароджувались інші методи навчання: бесіди учителя з учнем, пояснення вчителем складних текстів. Застосовувався прийом діалогу-суперечки не лише з однокласником чи вчителем, а навіть з уявним об'єктом. Учні ділились на пари та під керівництвом вчителя доводили або спростовували, стверджували чи заперечували певні відомості [17, с. 402].

Школи Давнього Сходу будувались на сімейних засадах (учитель – батько, а учні – діти). Головними методами навчання були запам'ятовування, механічне заучування, переписування. Наряду з цим набували поширення дискусії та неформальні бесіди учителя зі своїми учнями.

У працях Конфуція представлено систему форм та методів навчання, які використовуються сучасною дидактикою і переважно сформульовані у вигляді коротких афоризмів, що стали своєрідними колективно-комунікативними методиками навчання, а сам принцип співробітництва був одним із 4-х Великих Принципів конфуціанської школи.

Важливу роль відігравала педагогічна думка Стародавньої Греції та Риму у становленні організаційних форм навчання. Педагогічні знання на цьому етапі були частиною філософських, психологічних, політичних знань, тому прогресивні ідеї таких видатних філософів як Демокрит, Арістотель, Квінтіліан, значно вплинули на подальший розвиток теорії навчання та виховання [14].

Більшість сучасних вчених схиляється до думки, що ідея взаємонавчання зародилась ще з часів Античності, де індивідуальні заняття поєднувались з колективними. Наприклад, у школах Спарти кожен учень, який пройшов курс навчання, два роки присвячував навчанню молодших.

Індивідуальна система навчання була домінуючою у рабовласницькому і феодальному суспільстві, оскільки вона відповідала цілям, вимогам суспільства та завданням, що стояли перед системою освіти. Вчитель займався з учнем, перевіряючи виконані завдання (індивідуальна форма); сам читав, пояснюючи правила та прийоми роботи, слухав читання текстів, використовував діалогічні суперечки (групова та парна форма). Основним недоліком було те, що у процесі індивідуального навчання учні не могли взаємодіяти зі своїми однолітками, що досить негативно впливало на процес соціалізації. У цей період групова робота не вважалась ефективною та використовувалась періодично, проте з часом вона набула широкого розповсюдження у міських школах [16, с. 311].

Квінтіліан – римський філософ та педагог – стверджує, що групові заняття не заважають, а навпаки допомагають у навчанні. Він пише, що, працюючи не з одним учнем, а з цілою групою учнів, викладач може дати більше кожному з присутніх, ані ж лише з одним [15]. Аби здійснити ефективний вплив на слухачів потрібна виразна, жива мова, наголошує педагог, але втримати її перед одним учнем майже неможливо – знадобиться хоча б декілька. Не мало важливу роль відіграє саме уявлення учня про власні можливості та здібності, але це формується лише у порівнянні себе з іншими у колективі, що, у свою чергу, можливо тільки в умовах групових занять, де стає очевидним як сприймають навчальний матеріал інші.

Таким чином, етап індивідуальної форми навчання у первісний період характеризується обмеженістю впливу вчителя та відсутністю співробітництва з іншими учнями. Вона не може застосовуватись масово тому, що лише частина учнів здатна самостійно і продуктивно працювати у індивідуальному режимі. Пізнавальна діяльність, яка відбувається за межами колективу, негативно впливає на процес формування комунікативних вмінь. Беручи це до уваги,

видатні педагоги використовували у своїй практиці елементи взаємонавчання та звертали увагу на необхідність та важливість включення учнів у колективну навчальну роботу.

Наступний період розвитку ідей взаємонавчання розпочинається у XV-XVI столітті, коли у Європі виникають нагальні потреби в освіті, що були спричинені розвитком різних ремесел, галузей і торгівлі, відродженням науки, мистецтва, літератури. Такі чинники як вплив церкви на сфери життя, потреба у більшій кількості освічених людей значною мірою позначились на організації групового способу навчання у школі.

Так як парна та індивідуальна форми не змогли забезпечити продуктивне навчання більшої кількості учнів, у XV столітті виникає індивідуально-групова організація навчання, метою якого є взаємодія учителя не тільки з одним, а з усією групою різних за рівнем підготовки та віком учнів [17]. Це вимагало від вчителя працювати з кожним учнем окремо: він по черзі опитував вивчений матеріал, пояснював індивідуально новий матеріал.

За епохи Відродження групова форма організації навчання широко застосовувалась у міських школах, що виникали у різний час та у різних країнах, оскільки дала змогу охопити навчанням більшу кількість дітей. Як показувала практика, вона активізувала діяльність усіх учнів, дозволила отримувати високі результати формування та засвоєння знань, умінь та навичок. Групова робота вдосконалює діяльність кожного учня, робить її більш організованою, розвиває моральні якості особистості, почуття колективізму. Не менш важливу роль також відіграють особливості організації такої роботи: взаємооцінка та взаємоконтроль, обмін думками, розподіл обов'язків та функцій.

Проте, на той час, групова форма організації навчання не передбачала чіткої систематизації: постійного навчального плану, наявності розкладу, чергування навчання і відпочинку. Невпинні пошуки способів вдосконалення групової форми організації навчального процесу призвели до виникнення концепції групового навчання, у якій принципово новим була одночасна робота

учителя зі стабільною групою учнів, що вплинуло на поступове зародження і формування у майбутньому елементів класно-урочної системи [22].

У статутах братських шкіл України і Білорусії зустрічається один з перших описів у вітчизняній педагогіці групової форми навчальної роботи. Кожен клас, відповідно до статуту, ділився на три групи: початківців, ті, хто встигають і відмінників. Вчитель працював одночасно з трьома групами та підбирав для кожної своє завдання й особливу форму організації колективної навчальної роботи. Таким чином, у школах України та Білорусії відбувалась і диференціація групової форми організації навчання, що стала відправною точкою від переходу індивідуального до класно-урочного способу організації навчання.

В умовах розвитку традиційної навчальної технології (класно-урочної системи), що була теоретично обґрунтована та широко популяризована Я. А. Коменським у XVII столітті, у полі зору вчителя були усі учні, які під його керівництвом одночасно виконували одну і ту саму роботу, тобто були учасниками тієї самої колективної форми навчання, яка привчала учнів працювати на одному рівні, навчаючись у інших (взаємонавчання). Основною перевагою такої нової системи була можливість органічно поєднувати індивідуальні, групові та масові форми навчання [19, с. 256].

На основі класно-урочної системи концепція колективного навчання переважно здійснювалась у фронтальній формі організації занять. Я. А. Коменський наголошує, що «хто навчає інших, навчається сам – не тільки тому, що, повторюючи, він закріплює в собі свої знання, але також тому, що отримує можливість глибше проникати у речі», а також саме цим підкреслює сутність взаємонавчання [19, с. 263].

Хоча класно-урочна система не надавала повною мірою можливості формування навичок співробітництва, колективізму, взаємодопомоги, проте залишила місце для творчості вчителів й учнів. У майбутньому, Коменський хотів мати такий рівень організації навчальної роботи, при якому було б достатньо одного вчителя для будь-якої кількості учнів. З цією метою він

запропонував розділити учнів на групи по десять, з якими проводити заняття будуть найкращі учні під керівництвом учителя, тобто пропонував своєрідну технологію взаємонавчання. На той час школи не мали спеціалізованих приміщень, тому всі учні навчались колективно, що сприяло також виникненню та розповсюдженню ідей взаємонавчання.

Отже, на етапі групового способу навчання пізнавальна діяльність здійснювалась у колективі, що дало можливість підвищити навчальну мотивацію за рахунок взаємодопомоги та спілкування. Вияв і подальше усунення негативних рис призвело з часом до значної зміни способів групової діяльності, сприяло поширенню ідей взаємонавчання та залишилось провідною загальною формою організації навчального процесу дотепер.

70-ті – 80-ті роки XVIII століття можна вважати початком етапу колективного способу навчання. Це період, коли ідею взаємонавчання використовували у Англії, у зв'язку з потребою у більшій кількості писемних людей виникали перші школи. Їх суть полягала у тому, щоб навчити письму, читанню та рахуванню як робітників так і дітей. Саме за допомогою нової форми взаємного навчання і почали здійснювати цю підготовку. Мета цієї форми вимагала наступне: старші, більш встигаючі учні (монітори), навчали молодших, спираючись на вказівки учителя, роль якого заключалась у постійному нагляді та занятті з моніторами. Деякий час організація навчальної роботи у формі взаємного навчання також існувала і у початковій школі, проте цей експеримент не вдавсь, оскільки як показав досвід, це важкий та складний процес, що потребує постійного контролю з боку професійного учителя [63].

У результаті постійних пошуків та видозмін систем навчання, вдосконалення класно-урочної системи, експериментів з організаційними формами, виникла система взаємного навчання (белл-ланкастерська). Цей спосіб виник у XVII столітті в Індії, але сама система була обґрунтована на початку XIX століття у Англії священником Е. Беллем (A. Bell) та учителем Дж. Ланкастером (J. Lancaster).

У Лондоні у 1793 році була відкрита безкоштовна школа для бідних дітей. Щоб збільшити кількість учнів, почали використовувати кращих школярів у якості помічників вчителя, що дало змогу довести її до 1000 осіб. Впродовж XIX століття такі школи відкрились по усій Англії та нараховували близько 30000 учнів. Дж. Ланкастер (J. Lancaster) керував релігійною сектою квакерів, навчаючи своїх учнів читанню Біблії рідною мовою. Але в таких школах не дозволялося викладання будь-яких інших навчальних предметів, окрім грамоти.

Другим засновником цієї системи був Е. Белл (A. Bell), що запозичив цю форму у індусів та використовував її наприкінці XVIII століття у військово-сирітському притулку в Індії, а вже на початку XIX століття переніс її у Лондон. Характерною особливістю взаємного навчання Белля була її військова спрямованість, використовувалися деякі прийоми навчання солдатів. Отже у школах Дж. Ланкастера (J. Lancaster) читали Біблію рідною мовою, а у Е. Белля (A. Bell) вивчали англійську релігію. Ці системи відрізнялись лише у спрямованості навчання та були схожі в методичному і організаційному відношенні [65, с. 10].

Проходили заняття у великому залі, де одночасно знаходилося до 400 учнів, що ділилися на десятки, кожна з яких мала своє особисте місце на підлозі обличчям до вчителя, який стояв на підставці. У кожній десятці був помічник наставника (монітор), з яким він займався з 8-ї до 10-ї ранку щоденно, навчаючи та інструктуючи. Далі монітори навчали інших, а учитель здійснював загальний нагляд за навчальним процесом. Для контролю дисципліни зала була обладнана системою світових сигналів і дзвонів, які подавав вчитель, коли потрібно було переходити до іншої дії. Також була розроблена у школах система наочних посібників у вигляді різноманітних плакатів, таблиць та карт.

Мета белл-ланкастерської системи полягала у тому, що старші учні спочатку самі вивчали матеріал під керівництвом учителя, а потім, отримавши відповідні вказівки та інструкції, навчали тих, хто знає менше. Це дозволяло

одному учителю навчати одразу багатьох дітей, тобто здійснювати взаємне навчання.

За таких умов навчання зменшувалася кількість вчителів, яких уряд, не бажаючи нести освіту в маси, не готував у великій кількості. Автори цієї системи використовували самих учнів у ролі педагогів. Через гостру нестачу викладачів один вчитель навчав учнів різного віку. Він займався з групою старших школярів до обіду, а після кращі учні займались з молодшими, передаючи їм отримані знання. Під керівництвом наставника старші учні самостійно вивчали матеріал, а далі, одержавши відповідні інструкції, навчали своїх молодших товаришів. Тому, один вчитель за допомогою учнів-посередників зміг навчати близько 300-та дітей різного віку.

Позитивним аспектом взаємонавчання було те, що воно зменшувало нагальну потребу у використанні книг – обходилися лише наочним приладдям, що можна було легко виготовити на місці. Саме змістова чіткість організації відрізняє цей спосіб навчання від інших [17].

Проте якість такого навчання була досить низькою: мислення учнів не розвивалося, обсяг знань був невеликим, навчання перетворилось на механічне зазубрювання, чим і пояснюється те, що і довело неефективність белл-ланкастерської системи навчання.

Педагог Й. Г. Песталоцці вбачав переваги белл-ланкастерської системи у тому, що вона дала змогу швидко та дешево здобувати елементарну освіту і одночасно стала гальмом на шляху класичної, що була спрямована на розвиток всіх розумових здібностей людини [15, с. 45].

На думку німецького педагога А. Дістервега, позитивним у цій системі була саме активність дитини у процесі взаємонавчання та спільної взаємодії [15, с. 46].

У цей період також виникають «просвітницькі клуби», де проводились заняття та читалися лекції з окремих предметів для дорослих робітників у Англії; школи взаємного навчання у Франції; училища взаємного навчання у Царській Росії. «Просвітницькі» організації благодійних спілок, що займались

освітою широких мас коштували дорого та не давали належної підготовки до письма і читання, і це дозволило школам взаємонавчання вийти на вищий рівень, оскільки навчання було у них ґрунтовним та якісним.

Форму взаємного навчання у Росії вирішили спочатку застосовувати у школах військово-сирітських відділень, а з 1822 року вже у парафіяльних училищах. У Франції при російському окупаційному корпусі під керівництвом графа Воронцова була відкрита перша школа взаємного навчання. Наряду з цими школами взаємного навчання у Москві, Казані при військових організаціях дворянські товариства починають відкривати училища взаємного навчання. У Києві у 1821 році виникла школа взаємного навчання, у якій одночасно навчалось 1800 учнів.

Видатний диктат К. Д. Ушинський вважав, що необхідною умовою для успішної організації навчальних занять у школі є поєднання індивідуальних та фронтальних форм. Він критикував уроки, побудовані на основі схематизму, що не спонукають учня до осмислення та сприйняття навчального матеріалу, не сприяють його розвитку у процесі взаємодії з іншими. К. Д. Ушинський, класифікуючи методи навчання, зіставляв результативність використання учителем монологічних та діалогічних методів на уроці, надаючи перевагу діалогові у формі фронтальної бесіди. Вчений вважав розвиток самостійного мислення є метою пізнавальної діяльності, тому у своїх працях він надавав великого значення розробці різноманітних видів самостійної роботи [16, с. 312].

Кінець XIX – початок XX століття розпочався активним пошуком шляхів вдосконалення класно-урочної системи, що здійснювався в двох напрямках пов'язаних з керуванням навчально-виховного процесу та проблемою кількісного охоплення учнів. Одночасно з цим виникла ідея проєктного навчання на основі розробок Дж. Дьюї (J. Dewey), що активно використовували у США та європейських країнах. Метод проєктів набув широкої популярності та розповсюдження через орієнтацію на самостійну діяльність учнів (групову, парну, індивідуальну), яку вони виконували у різні проміжки часу. Комплексний підхід до навчання мав за мету раціональне поєднання

самостійної роботи учнів з парною і груповою формою, що дозволяло проявити самостійність в контролі, плануванні та організації власної навчально-пізнавальної діяльності [28].

У США відбувались найбільш активні пошуки способів ефективної організації навчання. Були спроби змінити класно-урочне навчання так, аби дати можливість учням просуватися власним темпом при засвоєнні навчальної програми. Найбільшого поширення з цих систем навчання набув дальтон-план. В цій системі наряду з індивідуальною формою активно використовувалось взаємонавчання. Дальтон-план був заснований Е. Пархерст (Н. Parkhurst) у 1908 році в США, як система навчально-виховної роботи, що працює за принципом індивідуального навчання [11]. Усі учні, що навчалися за цим методом, могли самостійно обирати предмети та розраховувати час на їх опрацювання. Спочатку учень отримував від свого учителя-наставника вказівки, як краще спланувати свою роботу, а далі працював самостійно. Вчитель виконував роль консультанта, як у деяких сучасних технологіях колективного навчання.

Прикладом групової форми організації навчання є також Кузіне-план (метод «вільної роботи групами»). Його розробив професор Паризького університету Р. Кузіне. Учні об'єднувались у групи по 2-4 людини. Склад груп міг варіюватись. Вони власноруч розподіляли обов'язки у групі, тому роль учителя відводилась на спостереження та перевірку кінцевого результату. Запропонована Р. Кузіне послідовність тем, з точки зору дитячого мислення, була нелогічною. Такий метод стимулював учнів до взаємопідтримки та взаєморозуміння під час самостійної групової роботи [6].

Бригадно-лабораторний метод навчання набув популярності у СРСР як своєрідний варіант дальтон-плану. Сам термін «бригадний» наголошує на колективності цього методу, а термін «лабораторний» підкреслює пізнавальну самостійність учнів. Учні працювали у бригадах над завданням, до якого додавали задачі, вправи, навчальну літературу та інше. Термін виконання таких завдань коливався від 3-х тижнів до 2-х місяців. Результатом цього було підсумкове заняття, що проходило у вигляді конференції, на якій представники

бригад оголошували доповідь про проведену роботу. Всій бригаді, відповідно до результатів доповіді, виставлялася оцінка. Як правило, основним неділоком цього методу було те, що загалом над завданням працювало лише кілька учнів з бригади, а оцінку отримували всі [15, с. 42].

Таким чином, ідеї взаємонавчання на етапі колективного способу навчання впроваджувались в практику роботи навчальних закладів, отримуючи неоднозначні оцінки та відгуки. З одного боку, запропоновані методики взаємонавчання розвивали комунікативні навички, дозволяли охопити навчанням все більшу кількість учнів, однак окремі невдачі та недостатня розробка колективних форм організації навчання заважали їх розповсюдженню у практику роботи школи.

На нашу думку, у вітчизняній і світовій педагогічній науці ХХ століття етап інновацій у взаємонавчанні пов'язаний саме з Корнинським методом, що розробив О. Г. Ривін.

У 1911 році у О. Г. Ривіна виникла ідея пошуку такої організації навчання, що має чіткий, результативний характер і відбувається колективно та водночас, враховує індивідуальні особливості кожного учня. Методика колективного способу навчання (КСН) була розроблена й апробована у 1918 році в м. Корнин на Житомирщині та отримала ще одну назву – Корнинський метод. Надалі його ще називали організованим діалогом, корнинським діалогом, методом діалогічних поєднань, взаємонавчанням. Головною особливістю є організація навчального процесу учнів - коли один навчає іншого на основі співробітництва шляхом спілкування один з одним у динамічних парах змінного складу. Такий підхід до побудови пізнавальної діяльності був вже відомим у історії педагогіки, але методика О. Г. Ривіна не стала відродженням белл-ланкастерської системи або бригадної форми організації навчання, проте у педагогічній теорії та на шкільній практиці це було принципово нове явище. Визначення підходів до розробки та узагальнення основної концепції взаємонавчання О. Г. Ривіна відбувалося на основі попередньої педагогічної практики та аналізу особистого досвіду, що доводило

наступне: учень швидко та якісно засвоює тільки те, що відразу ж після отримання нової інформації передає іншим або застосовує у діяльності. У дитинстві та в юності він сам так навчався, і саме тому це дозволяло отримувати міцні та ґрунтовні знання. Для нього це стало правилом у його майбутній практичній діяльності. Отже, принцип його методики заключався в одному: щось дізнався – одразу поясни і розкажи іншому, застосуй на практиці (кожен навчає усіх, усі навчають кожного).

О. Г. Ривін вважав, що метою колективного способу навчання є така організація навчальної діяльності, у якій учні досконало оволодівають новими знаннями та вміннями під час багаторазової передачі та застосування навчальної інформації [14. с. 47].

Особливість організації взаємонавчання полягає у представленні навчального матеріалу, що дає змогу кожному учаснику занять бути включеним у суперечки та бесіди з досліджуваної теми, та самостійно перейти до іншої. Проаналізувавши шкільні підручники, програми О. Г. Ривін дійшов висновку, що, отримуючи окрему статтю або параграф, якість її опрацювання учнем буде різною, а знання слабкими. Щоб уникнути цього він запропонував вивчати точні дисципліни за вузьким направленням цієї дисципліни: за основними теоремами, формулами або типовими задачами.

Під час роботи учнів у парах змінного складу відбувалась пізнавальна діяльність, яку сам розробник називає методом, для організації навчальної роботи якого необхідна розробка цілісної методики ("техніки занять"). Головним способом роботи у межах розробленої методики були: складання діалогів або оргдіалогів (три чверті часу), самостійна робота, а також особисті виступи учнів з коментарями вчителя на протязі часу, що залишився.

Загалом його учні працювали в парах та досить рідко працювали групами (групові заняття займали не більше 20 % часу). Склад навчальних пар постійно змінювався: кожен працював по черзі з усіма іншими учнями даної групи. За такої організації навчального процесу кожен учень постійно навчався сам і навчав інших. На думку автора, такий спосіб роботи можна застосовувати при

вивченні усіх навчальних предметів, включаючи предмети математичного профілю.

За методикою О. Г. Ривіна ще одним із способів навчання було поабзацне опрацювання тексту (параграфу) або статті. Усі учні працювали з різними матеріалами – у кожного був свій параграф (текст). Учитель міг забезпечити безперервну передачу знань від вчителя-керівника до його помічників, а далі до ще менш підготовлених учнів, оскільки у групі були різновікові учні. Саме такий підхід забезпечив чітку послідовність під час організації навчального процесу. У разі порушення даної послідовності, викладач надавав учням додаткову інформацію. Демократичність була ключовою особливістю цієї методики. Протягом перших 3-х тижнів О. Г. Ривін сам визначав, хто із ким та над якою темою має працювати, а вже потім ці функції переходили до старших учнів. З часом, все більше та більше учнів поступово могли вже самостійно вирішувати, над чим і з ким краще працювати, які питання вивчати наступними. Запропонований О. Г. Ривіним метод поабзацного опрацювання текстів не був єдиним з тих, що він розробив та застосував на колективних заняттях.

Подальша розробка ідей О. Г. Ривіна призвела до виникнення ще одного нового методу – «обмінно-складового». Основним способом роботи було діалогічні складання (оргдіалог). Для цього навчальний матеріал комбінували так, щоб учні могли постійно контролювати себе. Весь час кожен із них перебуває у стані контролера-критика каліграфічних властивостей записів. Оцінюючи ступінь схожості та подібності копії з оригіналом, власник зошита, перекреслює тонкою лінією літеру, графему, що відрізняється по формі або по суті від оригіналу, виступаючи у ролі критика-коректора. Такий вид організаційної роботи відкриває можливості для самоконтролю, адже кожному учневі з перших днів навчання надається можливість тренуватись у свідомому змальовуванні звуків та літер без допомоги керівника.

Визначення основних засобів навчання було важливою проблемою у ефективності організації колективної пізнавальної діяльності. На думку

О. Г. Ривіна, найзручнішою формою для занять за методом поєднального діалогу є представлення навчального матеріалу у вигляді картки з одним завданням на ній [14].

Спочатку організатори вирізали з підручника сторінки і наклеювали їх на картки, але цей спосіб виявився непродуктивним для занять, оскільки не виникало приводів для дискусії чи суперечки: усе пояснював автор підручника. Кожен учень читав текст індивідуально та вважав, що він все у ньому зрозумів. Занадто детальна розробка тем у підручнику не була спрямована на індивідуальне читання і вивчення та не надавала можливості працювати в парі, робота якої заключається у процесі живої бесіди-суперечки.

Автор вважав, що для того аби учні продуктивно засвоювали зміст теми (формули, теореми тощо) у картці мають бути недомовленості, що змушують учнів думати та пояснювати те, чого не має пояснення у завданні. Тому діалог у парі зав'язується тоді, коли, наприклад, один учень пояснює іншому дану картку й по-своєму тлумачить недомовленості у ній.

Кожна картка була пронумерована у чіткій послідовності навчальних завдань предмета, яку затверджували організатори. Отримавши пояснення і пояснивши своєму напарникові першу картку, кожен учень отримує з поясненням другу та працює у іншій парі. Таким чином, усі учні вивчали основні ідеї даної дисципліни, доводячи їх собі та іншим.

Крім того, контроль за навчальною діяльністю набував особливого значення у межах даної методики. Кожен учень окремо вів особистий облік пройденого у облікових картках, де були графи: «номер картки», «дата», «прийняв», «передав». Облікова комісія через певні проміжки часу збирала їх і тому мала усі необхідні відомості про темп та якість засвоєння окремих карток або цілих їх комплектів.

Результатом постійних суперечок та обговорень у процесі навчання була відсутність механічного запам'ятовування матеріалу, натаскування, зубріння. Діти навчилися:

- доводити та відстоювати свою точку зору, розмірковувати, розповідати;

- ставити запитання співрозмовнику;
- брати участь у дискусіях.

Завдяки взаємному навчанню кожна дитина має змогу опанувати репродуктивну діяльність по засвоєнню готових знань, вмінь і навичок як з позиції учня, так і з позиції учителя (дає зразки та допомагає їх відтворити), що сприяє пробудженню педагогічних здібностей. Старші учні стають не лише вчителями молодших, але й помічниками педагога, керівниками, вихователями, що допомагає у становленні самоуправління.

Система взаємонавчання О. Г. Ривіна є одним з прикладів застосування технологічного підходу, у якому присутні всі ознаки інноваційної технології:

- гарантований результат (розвиток аналітичного мислення, мовлення, пробудження викладацьких здібностей);
- економія часу (досягнення значних успіхів за короткий період);
- використання авторських методів та форм наряду з традиційними (колективний спосіб навчання, оргдіалог, виступи учнів, робота з абзацами тексту) [14, с. 48].

Свій внесок у вдосконалення ідеї взаємонавчання зробив М. Д. Брейтерман. Він із колегами організували «Клуб цікавих зустрічей» з метою застосування «оргдіалогу» у середніх школах. До участі в клубі були запрошені студенти-заочники, робітники заводів. Їх рівень освіти відповідав рівню середньої школи, після закінчення якої минуло близько 10-ти років. Для зустрічей з ними були запрошені учні з інших шкіл, які вже мали досвід роботи в «оргдіалозі». Учасники клубу разом читали та обговорювали високонаукові статті, літературні твори, у змінних діалогічних парах вони активно засвоювали досконалий склад літературної мови, долучались до високих ідей та думок авторів. На рівні з роботою над гуманітарними науками члени «Клубу цікавих зустрічей» у парах змінного складу вивчали технічні науки: математику та фізику. Використання дидатктичного матеріалу із математичного курсу покращувало концентрацію уваги та запам'ятовування умов завдання. Учнім легше було знайти правильне рішення та знайти логічну помилку.

М. Д. Брейтерман довів, що «досить цінним в оргдіалозі є те, що отриманий матеріал (виведення формули, доведення теореми, розбів розв'язку складної задачі) кожен міг одразу ж закріпити і глибше осмислити у самостійній передачі-поясненні іншій особі під час наступної зустрічі» [4, с. 38].

Згодом досвід використання «оргдіалогу» поширився на навчальний процес у педагогічних закладах вищої освіти. Під час діалогічних зустрічей тривала систематична практика в стилістичних та логічних виправленнях на заняттях з математики та літератури, відкривала шлях до самостійного оволодіння знаннями.

Отже, «Клуб цікавих зустрічей» довів, що в процесі змінного діалогічного спілкування кожен з учасників прагнув отримати ґрунтовні знання, незважаючи на відсутність оцінювання, тим самим підвищити ступінь свого розвитку та по інформованості.

В поширення ідей взаємного навчання став вагомим внесок теоретичної та практичної діяльності А. С. Макаренка і його загальновідома теорія колективу, що обґрунтувала можливість особистісного розвитку в правильно сформованому колективі [6].

Надалі ці ідеї знайшли свій розвиток у працях гуманіста Л. С. Виготського, який відрікся від традиційних уявлень про взаємозв'язок розвитку особистості із навчанням. Він наголошував на тісний зв'язок колективної форми організації пізнавальної діяльності з розвиваючим навчанням, стверджуючи, що вихідною формою будь-якого змісту є співробітництво [22]. Такий підхід вимагав пошуків нової організації навчального процесу, у якому учень був би суб'єктом різноманітних форм та видів роботи і мав можливість просуватись у індивідуальному темпі.

Авторитетні педагоги П. П. Блонський, Л. В. Занков, В. В. Давидов дійшли згоди, що необхідно створити такі організаційні форми, які можуть зробити навчальний процес цікавим, захоплюючим, відповідаючим інтелектуальним запитам школярів. Вони стверджували, що «усі форми шкільних взаємин мають носити загальний характер й регулювати не тільки

відносини «дитина-дорослий», але й «дитина-дитина». При цьому, адекватна поведінка формується краще в малих групах, ніж в цілому класі (це так звані групи емоційної підтримки)». Співпраця в таких групах є базою для колективної форми навчання, її можна розглядати як сукупність різних форм навчальної роботи [20].

Корифеї вітчизняної педагогіки В. В. Горшкова, А. А. Журкіна, Г. О. Цукерман, в 60-тих роках ХХ століття проводили спеціальні дослідження і з'ясували, що одноманітність навчальної діяльності, слабке уміння включення учнів в групові та колективні види робіт стали причинами низької пізнавальної активності.

Відомий український педагог-практик В. О. Сухомлинський практикував ідею взаємного навчання. Він вважав, що саме школа повинна надати базові, міцні знання, рекомендував поєднувати теоретичні та практичні навички таким чином, щоб допомогти розкрити індивідуальні здібності та нахили. В. О. Сухомлинський писав у своїй статті «Розумова праця і зв'язок школи з життям», що «організація навчального процесу як колективної діяльності учнів не виключає, а навпаки передбачає здійснення індивідуального підходу, що має забезпечити в майбутньому умови для залучення кожного школяра до продуктивної діяльності колективу» [17, с. 404].

Особливої уваги заслуговує просвітницька діяльність учня В. К. Дяченка. Це авторитетний російський педагог, працював над системою взаємонавчання в організації навчальних занять у школі. Його теорія була побудована на методиці О. Г. Ривіна, але краще вдосконалила класно-урочне навчання. Він вважає, що колективне навчання покращує розвиток учнів, привчає до взаємодопомоги, співробітництва, формує самостійність, відповідальність.

На думку В. К. Дяченка, існує чотири структури спілкування людей у суспільстві:

- опосередкований контакт людини з іншою людиною;
- парний контакт – спілкування двох людей;
- групове спілкування – контакт двох та більше людей в групі;

- контакт людей в динамічних парах [10, с. 56].

В основу навчального процесу він пропонує включити наступні види взаємодії учнів під час уроку:

- колективна діяльність – спілкування в групах, частіше у різних парах, коли кожен учень спілкується з іншими по черзі;
- фронтальне спілкування (загальнокласне) – учитель проводить навчальний процес, а учні виконують призначені завдання; таке спілкування формує співробітництво та взаємодопомогу;
- групове спілкування – контактують декілька учнів одночасно; парне спілкування – учні в парі виконують завдання;
- індивідуальне спілкування – навчання без безпосереднього контакту із вчителем.

Таким чином, використавши механізм діалогового спілкування у процесі навчання, В. К. Дяченко дійшов висновку, що саме колективне навчання підвищує ефективність пізнавального процесу. Спільне навчання у динамічних парах або парах змінного складу виховує кожного члена колективу, який потім бере активну участь у навчальному процесі та вихованні своїх товаришів.

Лейтмотивом методики В. К. Дяченка є організація спілкування, під час якого здобуваються знання, передаються учасникам навчального процесу і в подальшому імплементуються у життя. Цитуючи відомого педагога-дослідника: «При колективному навчанні, якщо воно дійсно колективне, те, що знає один, повинні знати всі, що знає колектив, повинно стати надбанням кожного» [11, с. 110].

Методика В. К. Дяченко ґрунтується на безперервній передачі знань під час систематичної колективної роботи. Саме взаємодія та співпраця сприяє ефективності пізнавального процесу, виховує людину з можливістю навчатися та навчати інших, змінювати себе. Він вважає, що існує три форми навчального співробітництва: з однолітками, з дорослими та зустрічі дитини із своєю особистістю, яка здатна змінюватися в процесі навчання.

Саме колективний спосіб навчання прибирає існуючі проблеми (протиріччя) у груповому навчанні:

- одномовність навчання та багатомовний характер суспільного життя;
- базова структура організації спілкування в навчальному процесі та у суспільно-виробничих процесах;
- розбіжність у здібностях учнів і однаковим темпом навчання;
- перевага в навчальному процесі пасивних видів діяльності і недостатньо дієва активність учнів;
- індивідуальний характер викладання і колективна природа виховання;
- велика кількість найбільш конкретних, актуальних завдань та кінцева мета навчання.

На думку В. К. Дяченка, основними формами колективного навчання є парна та групова. Можливість учнів, індивідуальна мета, тип навчального завдання залежать від вибору форми та способу роботи. Під час групового навчання учні дискутують, спільно вивчаючи тему, навчають один одного, виконують індивідуальні завдання та тести, тренуються, отримують нові знання, перевіряють знання своїх однокласників [7].

Після засвоєння самостійно опрацьованого навчального матеріалу можливий перехід до навчання у групах або парне навчання. Взаємонавчання в групах, вважає В. К. Дяченко, є підґрунтям для колективної форми навчання [11]. Необхідною умовою для формування колективного навчання є врахування індивідуальних особливостей та рівня знань кожного учня, стимулювання їх активності у фронтальній та самостійній роботі шляхом використання диференційованих завдань. Саме спільне вирішення диференційованих завдань сприяє формуванню колективної форми навчання.

На його думку, лише в колективі формується особистість, зростає відповідальність за справу, повага до однолітків, важливість суспільної користі,

цінується взаємодопомога та дружба. Колективним є навчання, коли колектив навчає кожного свого члена, а кожен член колективу активно навчає своїх товаришів. Визначені наступні ознаки колективної роботи:

- спільна мета;
- розподіл функцій, обов'язків;
- спільний контроль та керування;
- співпраця та взаємодопомога;
- взаємоповага;
- свідомо громадянська активність.

Організація навчального процесу таким шляхом реалізує індивідуальний характер взаємонавчання, не підлаштовує цілі та зміст навчання до окремого індивіда, а використовує педагогічний вплив на кожного учня, підвищуючи ефективність пізнавальної мотивації.

Індивідуальний підхід в колективному навчанні вимагає розвитку пізнавальної активності, талантів та здібностей дитини, швидкого сприймання, розуміння, запам'ятовування і використання знань. Таким чином, використання методу взаємонавчання підвищує усвідомлення учнями власних можливостей.

В. К. Дяченко вважає, що для успішного впровадження колективного навчання важливо наступне:

- єдність колективних і особистих інтересів;
- чередування ролі «учня» та «вчителя»;
- ділитися своїми здобутками з однолітками (всі вчать кожного і кожен усіх);
- чітко визначена суспільно-корисна мета;
- відповідальність не тільки за свої знання, але й за знання товаришів [11, с. 125].

Він стверджує, що взаємонавчання підвищує можливості учня по засвоєнню та репродукції готових знань, тобто вчитель виступає у якості «донора» знань, а учень в якості «реципієнта» знань. Адже вчитель привчає

учнів свідомо ставитись до навчальної роботи, підвищувати свою розумову активність: вчитель тренує пам'ять учнів, багаторазово повторюючи матеріал, постійно контролює і доповнює набуті знання, вміння та навички учнів, при цьому не витрачаючи багато часу на уроці.

Колективна форма навчання має великий вплив на формування особистості, розширює сприйняття себе як особистості в колективі, сприяє розвитку таких рис характеру як активність, чесність, взаємовиручка, повага, доброзичливість, співчуття.

Доцент МДУ іноземних мов імені Моріса Тореза А. С. Границька у 1968 році проводила експерименти під час своїх занять з вивчення іноземної мови у парах. Саме вона почала застосовувати терміни «статична» та «динамічна» пари. Пізніше цей спосіб навчання назвали «адаптивною системою А. С. Границької». О. Г. Ривін також використовував такий спосіб роботи у парах. А в 70-х роках ХХ століття М. М. Скаткін у своїй практиці назвав роботу у парах – робота у парах змінного складу [1].

Більшість педагогічних науковців наполягала на збільшенні ролі співробітництва, спілкування та взаємодії, поєднанні різних організаційних форм у навчальному процесі. Тому лівова частина досліджень того часу присвячена вдосконаленню групової роботи (М. Д. Виноградова, Х. Й. Лійметс, І. Б. Первін, І. М. Чередов).

В середині 80-тих років ХХ століття група вчених проводила розробку методики взаємонавчання з використанням принципів спілкування в парах змінного складу, в ході безперервної передачі знань. Вчені використали цю методику без попередніх лекцій вчителя, учні вивчали теми самостійно, а потім у парах змінного складу.

Виникнення у середині 80-х років «педагогіки співробітництва» (Ш. О. Амонашвілі, І. П. Волкова, Є. Н. Ільїна, В. Ф. Шаталова) дало значний поштовх у розвитку ідеї колективного навчання. Вона вимагала творчості, нових нестандартних рішень, ініціативності, самостійного мислення, абсолютно нового підходу до організації навчання. Наряду з традиційними

формами організації навчального процесу широко набули популярності авторські (нестандартні), що досить активно впроваджувались у шкільну практику. Майже в усіх експериментальних школах XIX-XX століть можна виділити основну тенденцію – спрямованість на розвиток та розробку різноманітних форм дитячого самоуправління, співробітництва у вигляді бригадної, ланкової, групової, взаємодопомоги та інших форм взаємонавчання. Вчителі шукали у пізнавальному співробітництві приховані резерви навчання [3].

Розробки О. Г. Ривіна з успіхом використовуються його послідовниками, постійно вдосконалюються. Адже тільки під час колективної роботи розвиваються такі якості, як відповідальність, взаємодопомога, вимогливість до себе, вміння об'єктивно оцінювати себе і товариша, слухати, давати слушні поради, формулювати чіткі запитання. Колективна співпраця формує особисту відповідальність за результат роботи, підвищує інтерес до навчання і спілкування.

Йшов час і вимагав нових підходів до організації навчального процесу. В. Ф. Шаталов, використовуючи досвід О. Г. Ривіна, запропонував декілька авторських методик (опитування за ланцюжком, листи взаємоопитування тощо). Багаторазово повторювати засвоєний матеріал, контролювати знання, навички учнів, не витрачаючи багато часу, дозволила методика коментованої роботи з використанням взаємонавчання С. М. Лисенкової [16]. Введення інноваційних форм організації навчання та перехід на новий зміст спонукали до творчого пошуку учителів. Тому поруч із традиційними формами організації навчання набули широкого розповсюдження авторські розробки. У XIX-XX столітті прослідковується тенденція пропаганди різних форм дитячого самоврядування у вигляді бригадної, групової, колективної та інших форм взаємонавчання.

Закордонні вчені-педагоги теж працювали над проблемами взаємонавчання. Відомий професор Л. Трамп (L. Trump) в 50-тих – 60-тих

роках ХХ століття розробив так званий план Трампа, опираючись на ідеї Дальтон-плану.

Ідея була спрямована на стимулювання індивідуального навчання за рахунок гнучкості його організації та поєднання занять у великих аудиторіях (100-1500 осіб), в малих групах та індивідуально. При цьому склад малих груп постійно міняється, що потребує чіткої організації з боку вчителів, додаткового матеріального забезпечення. Ідея взаємонавчання у малих групах впроваджувалась в якості обговорення матеріалів лекцій, проведення занять та лекцій самими учнями [57, с. 21].

Не обійшлося і без суперечностей у процесі вдосконалення організаційних форм навчання. Відомий німецький вчений-педагог В. Коррель пропонував створення груп із різним рівнем навальних знань, просуванням пізнавального процесу за індивідуальним графіком. А. Комбс (A. Combs), Д. Майєрс (D. Myers), Дж. Неллер (G. Neller), К. Паттерсон (C. Patterson), М. Фантіні (M. Fantiny) пропагували «свободу навчання», тобто формування виявлення пізнавальних потреб особистості індивідуальним шляхом [61].

Вцілому, в зарубіжній педагогіці простежувалась тенденція відмови від класно-урочного навчання, виступ вчителя у ролі організатора-консультанта, проектування різноманітних технологій навчання.

У 70-тих роках ХХ століття ідея навчання в співробітництві була розроблена американськими педагогами Р. Славіним (R. Slavin), Д. Джонсоном (D. Johnson), групою Е. Аронсона. Вони вивчали метод взаємонавчання і дійшли висновку, що така форма навчального процесу впливає позитивно не тільки на успішність учнів, але підвищує самоповагу та взаємоповагу; учні відповідально ставляться до праці вчителя та навчання, краще спілкуються з однолітками й відповідно більше отримують індивідуальної уваги. Е. Аронсон (E. Aronson) розробив та випробував у 1978 році систему викладання іноземної мови під назвою «Складіть розповідь разом», яка покращила розуміння технології колективної системи навчання [69-71].

В цей період у США набуває обертів розвиток критичного мислення, сприятливим фактором для якого є соціально-психологічний мікроклімат в колективі. Міжнародна Асоціація Читатів Університету Північної Айови за підтримки Інституту Відкритого Суспільства Джорджа Сороса та Міжнародний фонд «Відродження» спільно створили методичну систему «Розвиток критичного мислення», яка стимулювала педагогів до пошуку нових форм та розвитку ідей взаємонавчання.

Професор фізики Гарвардського університету Е. Мазур (E. Mazur) наприкінці ХХ століття створив систему взаємонавчання, яка сприяє взаємодії учнів під час вивчення матеріалу, доповнює лекції вчителів. Цей метод стимулює активну позицію учнів, що сприяє обговоренню навчального матеріалу, використання його в різних ситуаціях, такі знання краще запам'ятовуються. Е. Мазур вважає, що таким методом привчає учнів до розмірковування, навчання один одного, в результаті чого робота мозку активізується, оскільки він не тільки аналізує інформацію, але і синтезує [70].

У своїй професійно-педагогічній діяльності кожен вчитель повинен сам обирати різні форми організації навчання, аналізувати їх та використовувати найкраще, інтегруючи їх у найбільш досконалу форму – взаємонавчання.

Аналіз світового історико-педагогічного досвіду характеризує взаємонавчання як важливий компонент у структурі колективної системи навчання. Світові тенденції у розвитку взаємонавчання простежуються від Античності до наших часів:

- протягом усього шляху розвитку організаційних форм навчання простежується напрямок в сторону колективного навчання, адже для гармонійного розвитку школяра потрібне спілкування не тільки з учителем, але й з однолітками;
- успішне вирішення завдання залежить не тільки від індивідуальної роботи з учителем, але й завдяки колективній співпраці;
- усі відомі організаційні форми колективного навчання увібрали в себе найкращі риси раніше відомих форм;

- з плином часу йде постійне вдосконалення організаційних форм навчання відповідно до сучасних вимог держави та суспільства;
- методика взаємонавчання адаптує школу до практичного життя, сприяє підвищенню ініціативи дітей, стимулює творчу незалежність;
- в ході історичного розвитку суспільства взаємонавчання виступає у вигляді технологічної системи, яка поєднує усі загальні форми навчання з метою стимуляції активності та самостійності учнів [17].

Сучасна педагогіка є педагогікою співробітництва та розвитку, вона прийшла довгий шлях вдосконалення організаційних форм взаємонавчання, що підвищує якість освітнього процесу.

#### **1.4 Характеристика інноваційних технологій взаємонавчання**

Технологія колективної розумової діяльності Д. Г. Левітес

Управління процесом розвитку здібностей учасників навчального процесу – основна ідея колективної розумової діяльності. Технологія колективної розумової діяльності – дозволяє регулювати дозування навчального процесу: це вплив на засвоєння навичок, умінь та знань, розвиток внутрішніх потреб, здібностей та свідомості учнів. Педагог та учень разом вирішують яким чином дістатись поставленої мети, враховуючи свої інтереси та можливості.

Мета педагога – налагодити взаємодію учнів у навчальному процесі, штучно створюючи ситуації, в яких є необхідність діяти спільно з товаришами. Важливо акцентувати увагу учнів на необхідності висловлювати власну думку, підкріплену переконливою аргументацією, з повагою ставитись до думки опонента, в конструктивному діалозі обрати «золоту середину», нести відповідальність за спільне рішення.

Особливість колективної розумової діяльності: донести до кожного учня думку, що тільки у демократичній взаємодії можливо досягти успіху. У такій системі всі мають рівні права, кожен може проявити ініціативу, творчий підхід,

в процесі навчання байдужість поступається зацікавленості, взаємопорозумінню.

Сутність колективної розумової діяльності – адаптація учня в навколишньому світі. Колектив є рушійною силою в розвитку особистості, навчає кожного самостійно приймати рішення, сприяє етичному, інтелектуальному розвитку [36, с. 47].

Основна ідея процесу колективної розумової діяльності полягає в активній взаємодії учнів між собою (розвиток потреб-здібностей), з наставником.

Способи організації колективної розумової діяльності залежать від мети наставника, яка вимагає безперервності робочого процесу із постійно наростаючою активністю навчального процесу.

Технологія колективної розумової діяльності умовно розподіляється на чотири етапи [35, с. 64].

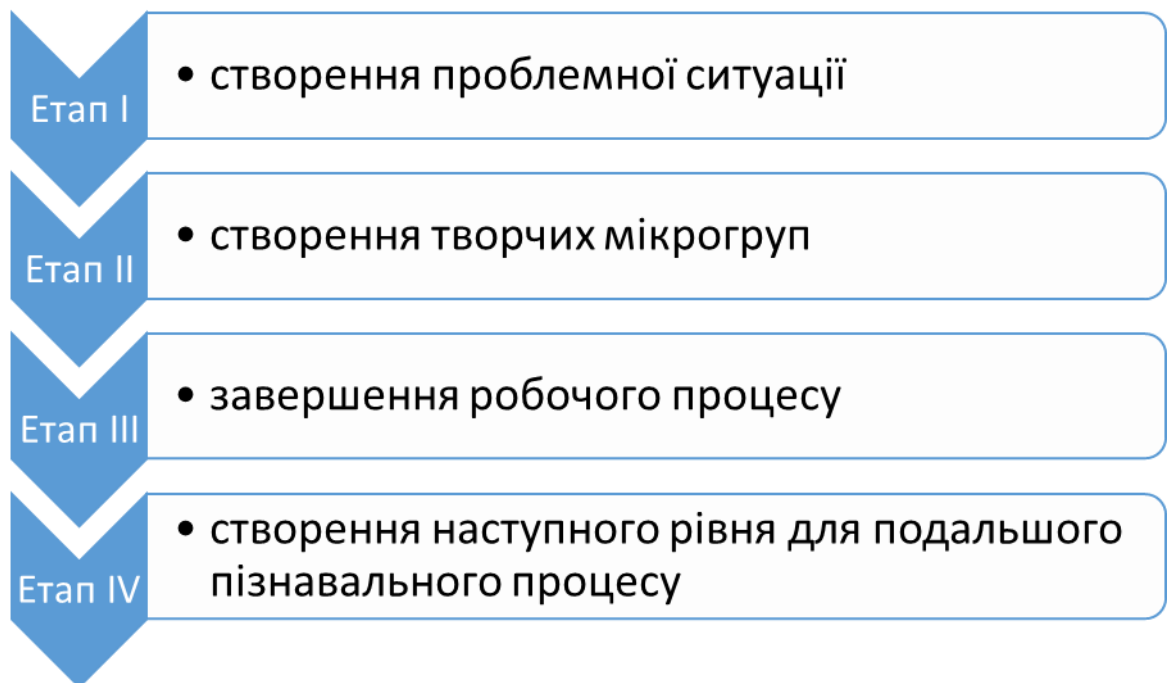


Рисунок 1.3 – Етапи формування технології колективної розумової діяльності

Перший етап – створення проблемної ситуації. Виникає потреба в колективному обговоренні проблеми і пошуку шляхів її вирішення. Завдання: визначення суперечностей, цілей і способів діяльності.

Другий етап – створити творчі мікрогрупи. Завдання: виробити індивідуальну та колективну позиції, окреслити внутрішні цілі, способи діяльності для вирішення існуючих протирічч.

На даному етапі створюються творчі групи по 5-7 учнів. В групах проводиться робота по виробленню особистих та групових позицій, корекції колективної мети, складання та реалізації плану колективної діяльності, визначенню суспільної думки про роботу кожного учня та групи вцілому. Учні повинні усвідомити мету, поставлену педагогом, виробити спільний шлях для її досягнення, при цьому кожен має право відстоювати власну думку. Учні повинні працювати у постійній взаємодії: з розумінням та повагою ставитись до думки колег, навчитись чітко формулювати свою позицію, аргументовано її відстоювати в дискусії.

Формування творчої групи будується на основі спільних інтересів та симпатій; обов'язково в групі має бути лідер, функціонер, опозиціонер, дослідник та інші. В процесі роботи функції кожного учасника постійно змінюються (кожні 3-4 заняття), відбувається постійний рух, що сприяє розвитку організаторських здібностей всіх учнів. Учні можуть вільно спілкуватися між собою, переходити з однієї групи в іншу. Але зрештою кожен учень для вирішення проблеми має дійти до групового розуміння.

Третій етап – завершення робочого процесу, яке включає в себе обговорення проблеми, захист вироблених позицій. Завдання: сформулювати особисту та колективну позиції, порівняти їх з науковою думкою, визначити спільну думку про роботу груп вцілому та кожного учня зокрема.

Педагог підводить групи до формування аргументованого доказу рішення проблеми обраним шляхом. Кожна творча група пропонує свій варіант та обгрунтовує його доцільність, групи дискутують. Вчитель спостерігає за

процесом і за допомогою додаткової навчальної аргументації направляє учнів на вірний шлях.

Четвертий етап – створення наступного рівня для подальшого пізнавального процесу.

Після закінчення четвертого етапу учні разом із наставником обговорюють цікаві моменти під час роботи, свої труднощі, можливі помилки у розв’язанні проблемної ситуації. У вільній бесіді з вчителем учні систематизують отримані знання, навички, усвідомлюють власну та колективну розумову діяльність [35].

#### Технологія роботи в парах Г. О. Цукермана

На початкових етапах навчання добре себе зарекомендувала технологія роботи в парах. Вона покращує засвоєння, перевірку знань, дає можливість партнерам обміркувати тему, доповнити, а потім презентувати свою версію перед класом. Така техніка спілкування сприяє співпраці, формуванню критичного мислення, покращує вміння вільно висловлювати свою думку, переконувати співрозмовника, вцілому є основою для організації самостійної роботи. Рекомендовано застосовувати наступні види завдань для роботи в парах:

- відповідати на запитання вчителя;
- обговорити вивчену тему;
- сформулювати висновки навчального матеріалу;
- провести опитування один одного;
- провести аналіз письмової роботи;
- провести обговорення тексту або письмового документу;
- разом розробити питання до вивченої теми [37, с. 126].

Умовно можна розділити учнів на три види пар: статичну, динамічну, варіаційну.

Робота в статичній групі – працюють учні, які сидять за одним столом:

- вони обговорюють запропоноване завдання, готують відповіді на нього протягом 3-5-ти хвилин;
- необхідно кожному висловити свою думку і вирішити хто буде відповідати першим;
- після обговорення кожна статична пара демонструє свою відповідь, пропонує свої ідеї однокласникам, які можуть стати початком нової дискусії [38, с. 32].

Статична пара повинна складатись з однодумців, краще коли учні за власним бажанням утворюють групи, оскільки такий комплаєнс відіграє важливу роль у подальшій співпраці. В парі учні постійно міняються ролями «учня» та «наставника», робота проходить у динамічному режимі. Навчаючи один одного, вони працюють у режимі взаємонавчання та взаємоконтролю.

Динамічна пара складається з 4-х студентів. Група працює з кожним учасником, тричі змінюючи партнера. Учні обговорюють запропоноване питання, аналізують ситуацію, дискутують, обирають можливі рішення. Процес триває 3-5 хвилин. Кожен учасник висловлює свою думку в парі, а потім пари обговорюють разом, обираючи спільне рішення. Головна мета спільної роботи - досягти консенсусу.

Для роботи в динамічній парі завдання розподіляється навпіл між усіма чотирма членами групи. Опитування проходить кожен учасник групи, опитуючи в свою чергу іншого. Таким чином, створена колективна взаємодія усіх членів групи. Завдання для кожної четвірки складається з 4-х варіантів по 4-ри запитання. Варіанти груп можуть бути і з більшою кількістю учасників, але обов'язково парною.

Варіаційна пара – тип роботи групи з 4-х учнів. При такій роботі кожен учень працює то з одним, то з іншим членом групи. Вони обмінюються між собою матеріалами, попередньо вивченими кожним членом групи. Це оптимальний варіант колективної роботи із одночасним залученням до активної роботи усіх учасників групи. Метою створення варіаційних груп є покращення:

- збору та аналізу інформації з будь-якої теми;

- швидкість перевірки глибини засвоєних знань;
- розвитку аргументації власної позиції;
- рівня дискусії з опонентами.

Краще проводити таку роботу за «круглим столом». За командою керуючого всі учасники одночасно пересуваються на нове місце, змінюючи партнера. Так потрібно зробити коло. Саме «коло» символізує інтеграцію зусиль усіх учасників для підготовки спільного завдання. Кожен учень повинен підготувати своє завдання (задача, приклади, запитання), потім викладач перевіряє кожного учня і пізніше розпочинається сумісна робота в мікрогрупі:

- спочатку з учнями, які сидять поруч (учні опитують один одного, звіряють свої відповіді з правильними, сумісно вирішують приклади і задачі, вкінці обмінюються картками з партнерами);
- робота з учнем, який знаходиться за сусіднім столом (проводиться з тими завданнями, за які був перевірений сам, далі знову іде обмін картками і повернення до першого партнера);
- з попереднім партнером (робота з новим завданням, нарешті робота закінчується тоді, коли учень знову отримує свої найперші завдання) [40].

Найбільш ефективною виявилась робота у динамічній та варіаційній парі: партнери знаходяться в рівних умовах, можуть висловлювати свою думку, критикувати опонента. Викладач спостерігає за роботою учнів, консультує їх, використовуючи власний досвід, напружує на вірний шлях.

У сучасних технологіях взаємонавчання використовуються різноманітні прийоми та методи, що розроблені авторами технології та їх послідовниками, а також викладачами-практиками. Варіативність цих прийомів і методів пов'язана з вирішенням різних дидактичних завдань, які визначаються характером та змістом засвоєного навчального матеріалу.

## 1.5 Сутність технології взаємонавчання як групової форми організації навчального процесу

Взаємонавчання – це особлива форма організації навчання, яка спрямована на вирішення завдань освіти та здійснюється шляхом інтеграції загальних форм навчання, активного співробітництва і товариської взаємодопомоги учнів під керівництвом вчителя [8, с. 189].

Раціональна організація процесу навчання забезпечує об'єднання та взаємодію усіх компонентів навчального процесу, формує оптимальне функціонування процесу управління навчальною діяльністю.

Існує дві форми організації навчального процесу: загальна та конкретна. Відрізняються між собою кількістю учнів та способом організації процесу. Крім того, загальна форма обмежується застосуванням в межах класно-урочної системи і визначається формою спілкування між педагогом та учнями.

Загальна форма навчання включає в себе:

- індивідуальну – опосередковане спілкування;
- парну – спілкування у постійній парі;
- колективну – спілкування у парах змінного складу;
- групову – одночасне спілкування з декількома учасниками групи [42].

Класифікація вище зазначених форм проведено за наступними критеріями:

- чисельність учнів у групі;
- тривалість навчання;
- місце проведення навчання;
- дидактичні цілі.

Під час опосередкованої взаємодії учнів та вчителя формується індивідуальна форма організації навчального процесу: самостійний, індивідуальний підхід, активний пошук з безпосередньою допомогою вчителя,

яка спрямована на покращення ефективності навчання (учень виконує запропоновані завдання, пише, читає, проводить дослід) [2].

Під час безпосереднього спілкування формується парна форма організації навчання. Два учні або учень та вчитель разом вирішують завдання, опрацьовують нову тему, пишуть повідомлення. При безпосередньому спілкуванні з великою кількістю осіб (коли один навчає декількох), формується фронтальна, групова, колективна форма організації навчання. Під час фронтальної форми навчання вчитель керує пізнавальним процесом всього класу, підштовхує учнів до співпраці, регулюючи швидкість навчального процесу, орієнтовану на середнього учня. Вчитель підіймає важливі теми, дає пізнавальні завдання, у розв'язанні яких приймають участь всі учні. Перевіряючи рівень знань, розвиваючи мислення школярів, вчитель удосконалює колективний пошук учнів, скеровує їх пізнавальну активність. Така форма організації навчання не зовсім враховує індивідуальні здібності (рівень попередньої підготовленості), але вона залучає усіх учнів до виконання спільного завдання, сприяючи подальшому розвитку колективу.

Групова навчальна діяльність – це співпраця, взаємодопомога, взаємоконтроль, спільне планування робочого часу, обговорення завдань та вибір раціонального рішення [43, с. 185].

Зміст групової роботи може бути однаковим для всіх, різним та комбінованим.

Групова робота проводиться під час занять на уроках, в гуртках, під час виконання домашнього завдання. Вона враховує індивідуальні можливості учнів, сприяє зближенню для вирішення завдань, покращує організацію контролю та взаємоконтролю. Але існує і недолік у груповій формі навчання – напружений темп роботи не можна використовувати тривалий час.

Парна форма навчання застосовується на початкових етапах навчального процесу (перевірка знань, засвоєння нового матеріалу, закріплення минулої теми тощо). Саме у парі можливо вільно обговорювати матеріал, обмінюватись власними ідеями, а вже пізніше висловлювати свої думки назагал.

Робота в парі формує навички спілкування, вміння критично мислити, вести дискусію, переконувати співрозмовника, що і є підґрунтям для організації самостійної пізнавальної діяльності.

За час існування педагогічної науки і практики вище зазначені форми організації навчальних занять є найбільш розповсюдженими. Вони надають можливість взаємообміну умінь та знань, покращують процес взаємозбагачення знаннями, але мають невеликий «мінус» – виключають співробітництво та взаємодопомогу, не несуть в роботу розподіл обов'язків та функцій.

Зрозуміло, що перераховані вище форми по своїй суті не можуть характеризувати колективну форму організації навчального процесу (взаємонавчання, робота в парах).

Навчання, під час якого колектив навчає та виховує кожного свого учня, сприяє активній співпраці своїх членів під керівництвом наставника, можна назвати колективним. Його основою є співробітництво.

І колективна, і групова, і фронтальна фронтальна форми організації навчання можуть спочатку здатися схожими – у них всіх відбувається колективна діяльність, заснована на правильній організації взаємодії учасників процесу. Тільки після узгодження ролі викладача та учнів підвищується результативність роботи. Але, без недостатнього вміння індивідуальної роботи, навчальний процес не може досягти успіху в колективній формі.

Основою всіх форм навчання є характер міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу, вони доповнюють знання один одного, вдосконалюють їх за рахунок взаємопоєднання, врахування індивідуальних особливостей, здійснюють спеціальну підготовку до співпраці [52].

Організація навчально-виховного процесу з використанням сучасних підходів базується на розробці перспективних технологій, причинами виникнення та практичне використання яких є пошук такого проектування пізнавальної взаємодії учня та учителя, завдяки якому гарантовано забезпечуються результати навчання, а також придатна до застосування у будь-якому навчальному закладі. В. В. Пикан виділяє головні ознаки цих технологій:

- розробка відбувається під конкретний педагогічний задум, в основі якого існує певна методологічна та філософська позиція автора;
- технологічний ланцюжок педагогічних операцій та дій вибудовується у чіткій відповідності до цільових установок, які мають форму конкретного очікуваного результату;
- будь-хто з викладачів може відтворити елементи педагогічної технології, а також гарантоване досягнення запланованих результатів усіма учнями;
- невід'ємною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять показники та критерії виміру результатів діяльності [1, с. 19].

Залежно від напрямку роботи педагогічного колективу, умов роботи, здібностей та рівня розвитку учнів, у практиці сучасної середньої та старшої школи, виокремлюють три основні групи технологій: традиційні, особистісно-орієнтовані та розвивального навчання. Для подальшого окреслення сучасних підходів до побудови технологій взаємонавчання дамо коротку характеристику для кожної визначеної групи.

Традиційні технології збудовані на пояснювально-ілюстративному способі організації навчання, що базується на основі інформування, освіта та організація репродуктивних дій учнів з метою вироблення загальних для навчання умінь та навичок. У такому підході вся увага концентрується на пошуці найбільш ефективних варіантів викладу нового матеріалу та відповідної наочності, що майже завжди відбувається у формі монологу. Роль вчителя на уроці – домінуюча, активна, а учнів – виконання його вказівок та вимог. У навчальному процесі спостерігається наступне: відсутність розгорнутих відповідей та власних оцінок розглянутого завдання, недостатнє задіяння школярів у загальне обговорення. Усі навчальні дії та операції виконуються у примусовому режимі, що негативно впливає на усіх учасників освітнього процесу [5, с. 20].

До особистісно-орієнтованих входять: модульне та різнорівневе навчання, технологія повного засвоєння знань, колективне взаємонавчання. У їх межах створюються усі можливі умови для забезпечення активної продуктивної

пізнавальної діяльності. Використання таких технологій дає змогу кожному учневі самостійно застосовувати отримані знання на практиці, обговорюючи та передаючи їх іншим, брати активну участь у пізнавальній діяльності, засвоювати новий матеріал за допомогою своїх товаришів. Система обліку знань, умінь та навичок і способів їх оцінки дозволяє систематично відслідковувати темп просування кожного учня.

Метою технології розвивального навчання є організація пізнавальної діяльності учнів, що сприяє включенню внутрішніх механізмів особистісного розвитку. До цієї групи відносяться: технологія інтенсивного навчання з використанням схем та опорних сигналів (В. Ф. Шаталов), технологія перспективно-випереджувального навчання, проблемні, ігрові, дослідницькі та інформаційні технології, що розвивають творчі здібності, позитивну мотивацію, сприяють формуванню способів розумових дій, надають можливості свободи вибору [7, с. 166].

Надання технології інтерактивного характеру дозволяє також підвищити її ефективність. Інтерактивне навчання (англ. *"interact"*, *"inter"* – взаємний, *"act"* – діяти) – це спосіб організації пізнавальної діяльності, який має конкретну ціль – створити комфортні умови для пізнавальної діяльності, за яких кожен учень відчує свою успішність та інтелектуальну спроможність [13, с. 34]. Суть технології полягає у побудові навчального процесу в умовах активної та постійної взаємодії усіх її учасників, взаємонавчання та співнавчання суб'єктів пізнавальної діяльності. У такий спосіб її організація передбачає спільне вирішення проблеми на основі їх аналізу, використання рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій та інше.

Інтерактивна взаємодія навчає учнів критично мислити, спілкуватися з іншими людьми, бути демократичними, приймати виважені рішення, що сприяє формуванню умінь та навичок, створенню атмосфери співробітництва, а також дає змогу вчителю стати справжнім лідером колективу. Крім того, це виключає можливість як домінування одного учасника над іншим під час навчання, так і однієї думки над іншою.

У сучасній практиці освітнього процесу існують наступні різновиди інтерактивних технологій:

- технологія кооперативного навчання;
- колективні технології інтерактивного навчання.

Технологія кооперативного навчання – це спосіб організації навчання у малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою, коли індивідуальні завдання переходять у групові, де кожен робить власний внесок у спільні зусилля, потрібні для успіху всіх [30, с. 38]. Вчитель керує роботою через завдання, за допомогою яких спрямовує діяльність групи у потрібне русло, що відкриває для суб'єктів пізнавальної діяльності можливості співпраці та сприяє засвоєнню знань і формуванню комунікативних умінь. Запропонована модель ефективно поєднується з традиційними методами та формами навчання і може використовуватись на різних етапах навчання.

Колективні технології інтерактивного навчання – це спосіб організації навчальної діяльності, у якій колектив виховує і навчає кожного свого члена, що бере активну участь у навчанні та вихованні своїх товаришів у спільній пізнавальній роботі [23, с. 36].

Аналіз висвітлених підходів до класифікації технологій навчання дає змогу задуматись над їх місцем в загальній системі та вибудувати власні концептуальні підходи до розробки авторських. На наш погляд технологію колективного навчання О. Г. Ривіна (колективний спосіб навчання, навчання у співробітництві, робота у парах змінного складу) можна віднести до інтерактивних особистісно-орієнтованих технологій, що дозволять учням плідно розвивати комунікативні вміння та стати суб'єктами процесу навчання.

Основними її перевагами є:

- технологізація (чітка організаційна структура);
- педагогізація (легкість керування та можливість взаємодії суб'єктів у процесі пізнавальної діяльності);
- інтеграція (можливість поєднання загальних форм навчання і доцільність її використання у всіх навчальних предметах).

Система освіти потребує постійного оновлення та вдосконалення. Таким чином, дана технологія є перспективною в плані організації навчально-освітньої роботи тому, що вона відповідає вимогам класно-урочної системи та органічно у неї вписується, дозволяє розкривати потенціал особистості та найбільш ефективно досягати спрогнозованих результатів, а також забезпечує необхідні умови для активізації комунікативної та пізнавальної діяльності. Такі можливості можуть бути використані через поєднання загальних форм навчання, взаємонавчання з урахуванням індивідуальних особливостей учасників навчального процесу. Тільки подальший розвиток організаційних форм навчання на основі колективної діяльності може привести до більш досконалої системи навчання.

## **2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВЗАЄМОНАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 7-Х КЛАСІВ**

### **2.1 Діагностика вихідного рівня розвитку іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи**

Невід'ємною складовою формування в учнів середньої школи є формування іншомовної граматичної компетентності, чому на сьогодні приділяється значна увага вітчизняних та зарубіжних науковців – Й. Айзенберг (J. Isenberg), Т. В. Бабенко, О. Б. Бігич, С. І. Ізмайлова, О. О. Коломінова, К. Л. Крутій, В. Г. Куліш, Ю. І. Пассов, М. Рінволукрі (M. Rinvolucrí), Дж. Уінгейт (J. Wingate), В. М. Філатов, Дж. Хармер (J. Harmer).

Як зазначає Н. К. Скляренко, критерії служать для визначення показників сформованості навичок і розвитку вмінь учнів у певному виді мовленнєвої діяльності, а показники розглядаються як такі характеристики, які розвиваються під впливом педагогічного процесу та проходять певний шлях розвитку у процесі навчання іноземної мови [46, с. 6].

На даному етапі немає загальних даних з моніторингу рівня сформованості іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи, тому наразі наше завдання полягає у вивченні питання кількісних та якісних показників рівня розвитку іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи. Дослідження проходило на базі Хмельницького технологічного багатoproфільного ліцею імені Артема Мазура. Респондентами стали 28 учнів 7-го класу.

На нашу думку, враховуючи специфіку формування іншомовної граматичної компетентності в учнів середньої школи (психофізіологічні особливості учнів під час оволодіння іншомовним граматичним матеріалом та відповідно поетапність засвоєння ними іншомовного матеріалу, використання фрагментів навчального відеофільму та прийому евристичної бесіди на етапі

ознайомлення з новим граматичним явищем і набуття учнями знань про його значення і форму), є доцільним оцінювати відповіді учнів за такими критеріями:

- аудіювання: ступінь розуміння форми та значення граматичних явищ в усному повідомленні або аудіотексті;
- читання: ступінь розуміння значення і форми граматичних явищ у друкованому тексті;
- говоріння (монологічне та діалогічне мовлення): відповідність змісту висловлювання мовленнєвій ситуації, коректність вживання граматичних явищ та мовна правильність (лексична та фонетична), логіко-структурна організація висловлювання (зв'язність мовлення та коректне вживання засобів міжфразового зв'язку), правильність ритміко-інтонаційного оформлення висловлювання, реактивність мовлення (для діалогічного мовлення);
- письмо: відповідність змісту висловлювання у мовленнєвій ситуації, коректність вживання граматичних явищ, логіко-структурна організація висловлювання (зв'язність мовленнєвого продукту та коректне вживання засобів міжфразового зв'язку), мовна правильність висловлювання (орфографічна і лексична).

Розглянемо докладніше кожний з відібраних критеріїв.

Серед висунутих нами критеріїв оцінювання рівня сформованості граматичних навичок та розвитку граматичних вмінь в аудіюванні є важливим критерій «Ступінь розуміння форми та значення граматичних явищ в аудіотексті», оскільки учні повинні вміти сприймати, диференціювати та ідентифікувати різноманітні граматичні структури на слух.

Наступним ми висуваємо критерій «Ступінь розуміння значення і форми граматичних явищ у друкованому тексті, адже аби зрозуміти зміст тексту потрібно вміти розрізняти та виділяти різноманітні граматичні структури з поміж інших слів у тексті.

Висунувши критерій «Мовна правильність» нашою основною метою зрізів було перевірити:

- рівень сформованості мовленнєвих граматичних навичок, розвиток яких ґрунтується на певних попередніх знаннях учнів;
- психофізіологічну здатність учнів сприймати, розуміти й усвідомлювати функцію і форму граматичних явищ.

Наступний критерій оцінювання іншомовної граматичної компетентності, яким ми вважаємо обов'язковим – «Коректність вживання граматичних явищ» тому, що учні повинні розуміти та вміти використовувати різноманітні граматичні структури у писемному мовленні.

Для об'єктивної та ефективної оцінки іншомовної граматичної компетентності учнів середніх класів необхідно визначити оцінювання для кожного з критеріїв. Зміст кожного критерію та оцінка подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Критерії оцінювання іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи

Назва критерію	Зміст критерію	Оцінка
Ступінь розуміння форми та значення граматичних явищ в аудіотексті	Учень здатний повністю сприймати та ідентифікувати усі граматичні структури на слух	Відмінно
	Учень здатний частково сприймати та ідентифікувати граматичні структури на слух	Добре
	Учень не спроможний сприймати та ідентифікувати граматичні структури на слух	Задовільно

Продовження таблиці 2.1

Ступінь розуміння значення і форми граматичних явищ у друкованому тексті	Учень здатен ідентифікувати та розрізнити усі зазначені граматичні структури у тексті	Відмінно
	Учень здатен частково ідентифікувати зазначені граматичні структури у тексті	Добре
	Учень не спроможний ідентифікувати зазначені граматичні структури у тексті	Задовільно
Мовна правильність	В усному мовленні учня присутнє абсолютно правильне вживання відповідних граматичних структур	Відмінно
	В усному мовленні учня частково присутнє коректне вживання відповідних граматичних структур	Добре
	В усному мовленні учня відсутнє коректне вживання відповідних граматичних структур	Задовільно
Коректність вживання граматичних явищ	У писемному мовленні учня присутнє цілком коректне вживання граматичних структур	Відмінно
	У писемному мовленні учня присутнє частково коректне вживання граматичних структур	Добре
	У писемному мовленні учня присутнє некоректне вживання граматичних структур	Задовільно

Таким чином, у процесі констатувально-діагностичного зрізу ми встановлювали рівень розвитку іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класу за допомогою запропонованих нами критеріїв. Відповідно до

описаних нами вище критеріїв для оцінювання рівня сформованості іншомовної граматичної компетентності на середньому етапі навчання ми використовували трибальну систему: «відмінно», «добре» та «задовільно». Тому оцінки за відповідний рівень сформованості компетентності згідно з запропонованими критеріями оцінювання представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Характеристика рівнів сформованості іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи

Рівень	Оцінка	Якісна характеристика рівнів
Високий	Відмінно	Змістовне і точне вираження всіх показників оцінювання за кожним з критеріїв
Середній	Добре	Неповне вираження усіх показників оцінювання за кожним критерієм
Низький	Добре	Недостатнє вираження показників оцінювання за кожним з критеріїв

Для визначення рівня сформованості іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи ми використали коефіцієнт володіння іншомовною граматичною компетентністю Кв. Середній показник рівня сформованості іншомовної граматичної компетентності в кожного учня враховувався за наступною формулою:

$$Кв = \frac{a + b + c + d}{4}$$

де a, b, c, d – це оцінки за сформованість іншомовної граматичної компетентності за визначеними критеріями.

Для інтерпретації результатів було використано інтервальну шкалу. У ній максимальному рівню розвитку іншомовної граматичної компетентності відповідає оцінка 5, найнижчому – 0. Результати проведеного нами експериментального завдання дозволило виділити три рівні сформованості

іншомовної граматичної компетентності на середньому етапі навчання: високий, середній та низький.

Для здійснення контролю іншомовної граматичної компетентності учнів було розроблено завдання на перевірку знань, умінь та навичок за кожним з означених критеріїв. На даному етапі учням було запропоновано написати контрольну роботу з метою виявлення рівня розвитку іншомовної граматичної компетентності.

Отже, отримані нами результати дослідження представлені у таблицях 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7.

Таблиця 2.3 – Рівень сформованості іншомовної граматичної компетентності за критерієм «Ступінь розуміння форми та значення граматичних явищ в аудіотексті» на початку експерименту

Оцінка	Рівень	КГ		ЕГ	
		учні	%	учні	%
Відмінно	Високий	3	21	2	14
Добре	Середній	6	43	7	50
Задовільно	Низький	5	36	5	36
Всього		14	100	14	100

Таблиця 2.4 – Рівень сформованості іншомовної граматичної компетентності за критерієм «Ступінь розуміння значення і форми граматичних явищ у друкованому тексті» на початку експерименту

Оцінка	Рівень	КГ		ЕГ	
		учні	%	учні	%
Відмінно	Високий	5	36	3	21
Добре	Середній	6	43	7	50
Задовільно	Низький	3	21	4	29
Всього		14	100	14	100

Таблиця 2.5 – Рівень сформованості іншомовної граматичної компетентності за критерієм «Мовна правильність» на початку експерименту

Оцінка	Рівень	КГ		ЕГ	
		учні	%	учні	%
Відмінно	Високий	5	36	2	14
Добре	Середній	5	36	5	36
Задовільно	Низький	4	29	7	30
Всього		14	100	14	100

Таблиця 2.6 – Рівень сформованості іншомовної граматичної компетентності за критерієм «Коректність вживання граматичних явищ» на початку експерименту

Оцінка	Рівень	КГ		ЕГ	
		учні	%	учні	%
Відмінно	Високий	2	14	1	7
Добре	Середній	4	29	5	36
Задовільно	Низький	8	57	8	57
Всього		14	100	14	100

Таблиця 2.7 – Загальний рівень сформованості іншомовної граматичної компетентності на початку експерименту

Оцінка	Рівень	КГ		ЕГ	
		учні	%	учні	%
Відмінно	Високий	3	21	2	14
Добре	Середній	5	36	6	43
Задовільно	Низький	6	43	6	43
Всього		14	100	14	100

Отже, після проведення перевірки рівня сформованості іншомовної граматичної компетентності перед початком експерименту ми отримали наступні результати: у обох групах було виявлено однаковий низький рівень сформованості іншомовної граматичної компетентності – 43,3%, у КГ показник середнього рівня становив 36%, у ЕГ – 43%, високий рівень сформованості іншомовної граматичної компетентності у КГ становив 21%, у ЕГ – 14%.

## **2.2 Авторська система вправ для розвитку іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів**

Отримані у процесі проведення констатуючого експерименту дані свідчать про наступне:

- спостерігається недостатній рівень розвитку іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи;
- виникає необхідність у вдосконаленні процесу формування іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи на уроках іноземної мови шляхом розробки та впровадження у навчальний процес системи вправ.

Такі науковці як Н. К. Скляренко та Н. Ф. Бориско досліджували проблему систематизації вправ [45, с. 5]. Вони охарактеризували основні принципи побудови системи вправ для розвитку умінь та навичок володіння іноземною мовою, розробили типологію вправ та критерії їх організації в систему.

Система – це будь-яке складне явище, до якого входять безліч елементів, що утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків. За Н. К. Скляренко, під вправою ми розуміємо спеціально організоване у навчальних умовах багаторазове виконання окремих дій та операцій з метою оволодіння ними або їх вдосконалення [45, с. 4].

Система вправ – це організація взаємопов'язаних дій, що розташовані в порядку зростання мовних і операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь, навичок і характеру реально наявних актів мовлення [47].

Важливу роль відіграє питання у створенні якісної системи вправ для навчання іноземної мови. Вчителі іноземної мови повинні запропонувати та аргументувати таку систему вправ, що сприятиме якісному формуванню іншомовної граматичної компетентності учнів як у рецептивних, так і в репродуктивних видах мовленнєвої діяльності.

Існують чотири основні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання (рецептивні), говоріння та письмо (репродуктивні). Граматичні навички усіх цих видів розвиваються на певних етапах. Спершу – аудіювання, далі – говоріння, потім – читання та останнє - письмо.

Аудіювання – це процес сприйняття усного мовлення на слух. Основною метою є розвиток фонематичного і інтонаційного слуху. Граматичні навички аудіювання передбачають собою автоматизоване розпізнавання морфологічних або синтаксичних форм і конструкцій, а саме:

- вміння знаходити відмінність між граматичними формами, що близькі за звучанням;
- вміння розуміти мовлення з порушенням граматичних норм;
- вміння розпізнавати еліптичні конструкції.

Навчання аудіювання здійснюється у кілька етапів:

- I-й етап – введення у тему аудіотексту та зняття труднощів, установка комунікативного завдання на прослуховування;
- II-й етап – перше пред'явлення аудіотексту;
- III-й етап – контроль виконання комунікативного завдання, завдання для прослуховування, повторне пред'явлення тексту, перевірка виконання другого завдання [39, с. 88].

Усі вправи, які спрямовані на вдосконалення формування іншомовної граматичної компетентності представлені у додатку А.

Вправа 1.

Мета: вдосконалити ступінь розуміння значення граматичних структур у аудіо тексті.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивна, парна.

Контроль: взаємоконтроль.

Завдання спрямоване на вдосконалення розуміння граматичних конструкцій на слух шляхом прослуховування аудіотексту, закріплення часових форм Past Simple та Past Continuous. Учні об'єднуються в пари. Вчитель дає перше завдання: прослухати текст і з партнером обговорити його зміст та у якій часовій формі він написаний і що саме вказує на цей граматичний час, пояснити його вживання. Далі учні отримують картки з текстом у якому є пропуски. Вчитель знову вмикає аудіозапис і учні заповнюють пропуски у тексті.

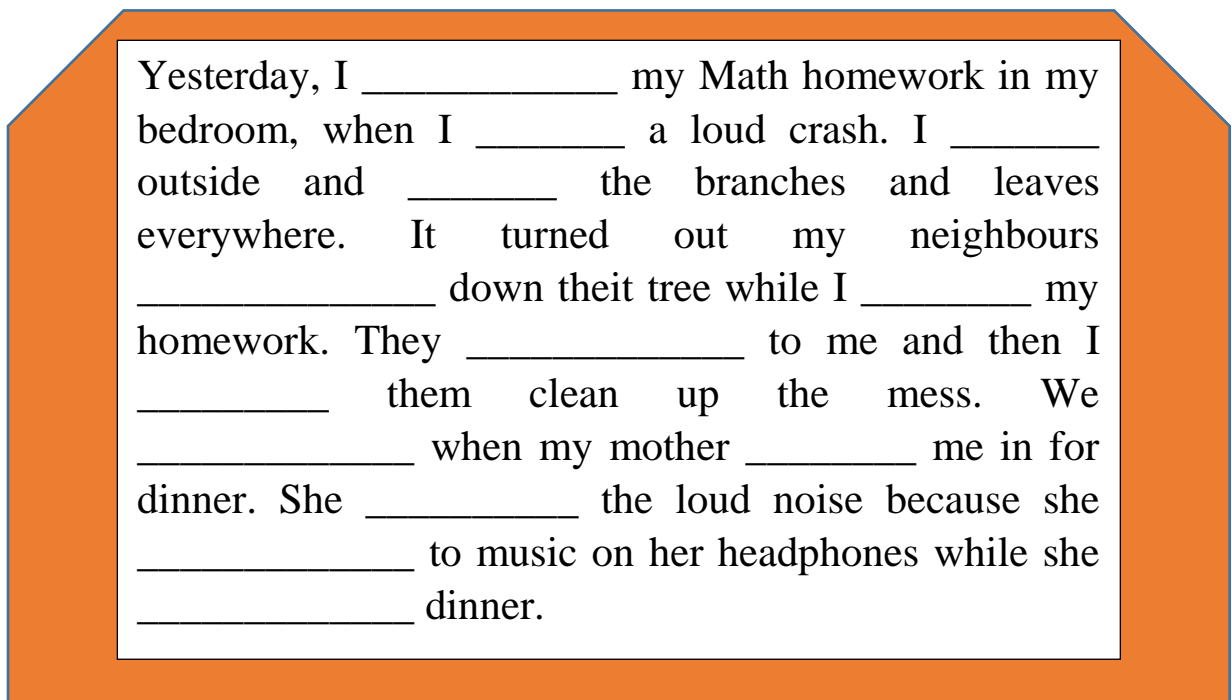


Рисунок А.9 – Зразок картки з текстом

Говоріння – це вид мовленнєвої діяльності, який пов'язаний з передачею усних повідомлень від мовця до слухача. Граматичні навички говоріння включають в себе:

- вибір необхідних граматичних слів, що формують структуру речення;
- вибір граматичної структури, яка є необхідною для вираження думки [9, с. 7].

Розрізняють монологічне та діалогічне мовлення. Метою навчання монологічного мовлення є побудова логічного, послідовного, достатньо наповненого комунікативно умотивованого висловлювання та надання йому емоційної виразності. Метою навчання діалогічного мовлення стає формування стимулу співрозмовника на висловлювання у відповідь, уміння надавати розгорнуту репліку-відповідь, наповнювати своє висловлювання емоційною забарвленістю. Основні етапи навчання монологічного та діалогічного мовлення подано у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8 - Етапи навчання мовлення (монологічного та діалогічного)

Етапи	Монологічне мовлення	Діалогічне мовлення
I-й етап	Побудова учнями коротеньких висловлювань у зв'язку з запропонованою темою	Побудова реплік-стимулів(постановка запитань); Побудова реплік-реакцій(відповіді на запитання)
II-й етап	Уточнення та конкретизація сказаного зі збільшенням об'єму висловлювання	Зростання реплік до рівня мікродіалогу
III-й етап	Побудова самостійного більш розгорнутого висловлювання, з елементами аргументації	Складання та написання діалогів у різних мовленнєвих ситуаціях

Вправа 2. Make a sentence

Мета: вдосконалити навички вживання граматичних структур та мовну правильність.

Тип вправи: парна, комунікативна, продуктивна.

Вид вправи: обговорення у парах.

Контроль: взаємоконтроль.

Завдання: вправа направлена на повторення 2-ї форми неправильних дієслів та закріплення Past Simple. Учні об'єднуються у пари, кожна пара отримує картки з номерами та аркуш з дієсловами. По черзі учні тягнуть картку з номером та складають речення з тим дієсловом, номер якого вони витягнули. Його партнер має оцінити та визначити чи граматично правильно побудоване речення. Вправа завершена тоді коли усі картки були використані.

Таблиця А.1 – Зразок вправи «Make a sentence»

1 FLY	2 BUILD	3 BE
4 CATCH	5 MAKE	6 READ
7 TAKE	8 BREAK	9 THINK
10 WRITE	11 SPEAK	12 SEE

Рецептивна навичка читання вбачає миттєве розпізнавання певної граматичної структури, яка представлена у тексті у вигляді графічного коду. Суть граматичних навичок читання полягає у встановленні смислових зв'язків між словами та реченнями, умінні виокремлювати певні граматичні структури.

Навчання читання складається з таких етапів:

- I-й етап – передтекстовий (антиципація змісту матеріалу тексту), постановка комунікативного завдання;
- II-й етап – читання тексту відповідно до поставленого комунікативного завдання (ознайомлювальне, навчаюче, переглядове читання);

- III-й етап – післятекстовий (перевірка виконання комунікативного завдання, оцінювання фактів та подій) [41, с. 6].

Вправа 3.

Мета: вдосконалити навички розуміння значення та форми граматичних структур у друкованому тексті.

Тип вправи: парна, рецептивна.

Вид вправи: читання тематичного тексту, обговорення в парах.

Контроль: взаємоконтроль.

Завдання спрямоване на: розвиток здатності учнів віднаходити відповіді граматичні форми та конструкції в тексті та вміти пояснити їх вживання, закріплення часових форм Past Simple та Past Perfect. Учні об'єднуються в пари. Кожен окремо отримує картку з текстом та аналізує його. Далі відбувається обмін інформацією один з одним та обговорення змісту тексту. Наступним кроком є пояснення вжитих граматичних форм у тексті і чому саме обраний даний граматичний час. Наприклад: In line 1 *had saved* refers to the first event. He had money before the trip to Paris. The trip was later so that's why *booked* is used in Past Simple.

I had never seen such beautiful sights before I visited Paris in 2012. I had saved money for 5 years before I booked my trip to Paris. I was very excited! Before my trip to Paris, I had never been out of the United States.

When I went to Paris, I spent many days touring the city. The city was big. Sometimes I got lost and asked for directions. I asked for directions in French. That was easy because I had studied French for 2 years before I visited Paris.

By the time I left Paris, I had toured many beautiful places. The Eiffel Tower, Notre Dame Cathedral, and Luxembourg Gardens were just a few of the places I saw. Before I visited Paris, I had only seen those places on television.

Рисунок А.1 – Зразок картки з текстом

Письмо – це складне продуктивне мовленнєве вміння. Формування навичок писемного мовлення передбачає в собі:

- розвиток уміння стисло передати у письмовій формі зміст почутого або прочитаного;
- написати листа (особистого та офіційного);
- написати твір з певної теми чи доповідь;
- висловлювати особисте ставлення до подій та певного досвіду;
- описати предмет, особу;
- скласти план або тези до прочитаного тексту.

Становлення навичок писемного мовлення відбувається у три етапи:

- I-й етап – мотиваційно-спонукальний;
- II-й етап – аналітико-синтетичний (стадія планування змісту та оформлення висловлювання);
- III-й етап – виконавчий [44, с. 4].

Для вдосконалення навичок писемного мовлення ми розробили вправи, що представлені у додатку Г.

Вправа 4.

Мета: вдосконалити навички коректного вживання граматичних явищ на письмі.

Тип вправи: парна, умовно-комунікативна.

Контроль: взаємоконтроль.

Завдання спрямоване на закріплення часових форм Past Simple та Past Continuous на письмі. Учні об'єднуються у пари. Кожен в парі отримує картку із завданням (Card №1 та Card №2). Це заплутана історія, яку потрібно скласти у правильному порядку. Спочатку учні розкривають дужки у правильній часовій формі. Наступним кроком є формулювання запитань на основі даних речень. В учнів відсутня частина історії. Її друга половина написана на картці його партнера. Учень має дізнатись інформацію, якої йому не вистачає аби доповнити історію, шляхом складання запитань. Далі настає етап обговорення.

Пара разом розставляє речення у правильному, логічному порядку дій. Щоб перевірити правильність виконання завдання учні прослуховують історію у вигляді аудіотексту та звіряють її.

Card №1

Dean (**go**) back to his car and (**open**) the front door.

Every day Dean travels to London.

Yesterday he (**drive**) his car, when he (**see**) a dog in the middle of the road.

As he (**try**) to call the emergency, he (**notice**) that there was no signal.

Dean (**start**) the engine, but the dog (**not move**).

The dog (**bark**) at him and (**start**) to run.

Dean (**stop**) and (**get**) out of his car carefully.

Suddenly, he (**see**) two girls lying on the grass.

Рисунок А.2 – Зразок картки №1

Card №2

Dean (**follow**) the dog while it (**run**) in front of him.

As he (**get**) out, the dog (**run**) away from him.

Dean (**jump**) out of the car and (**shout**) at the dog.

The dog (**watch**) the car closely when it (**appear**).

They (**bleed**).

'OK, doggy,' (**say**) James. 'Where is the nearest hospital?'

While he (**get**) in the car, the dog (**approach**) it again and (**sit**) down in the middle of the road.

Dean (**take**) out his mobile phone and (**make**) an emergency call.

Рисунок А.3 – Зразок картки №2

Таким чином, нами було розглянуто особливості формування іншомовної граматичної компетентності на усіх етапах мовленнєвої діяльності та розроблено до них вправи.

### **2.3 Аналіз результатів експериментального дослідження щодо перевірки ефективності технології взаємонавчання для формування іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів**

Експериментальне дослідження щодо перевірки ефективності технології взаємонавчання для формування іншомовної граматичної компетентності здійснювалось на базі Хмельницького технологічного багатoproфільного ліцею імені Артема Мазура протягом чотирьох тижнів. Респондентами стали 28 учнів 7-х класів (А і Б групи) , які були поділені на 2 групи: контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ). У кожній групі налічувалося по 14 учнів. Контрольна та експериментальна групи відбирались з однаковим рівнем мовленнєвої підготовки. Склад груп був і кількість учнів не варіювалась та не змінювалась впродовж усього дослідження.

У контрольній групі навчання здійснювалося лише за чинною програмою, а у експериментальній – з використанням авторської системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності учнів середніх класів.

Основна мета педагогічного експерименту полягала у перевірці ефективності авторської системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності учнів 7-го класу.

Навчальний експеримент передбачав виконання наступних завдань, а саме:

- провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості іншомовної граматичної компетентності;
- здійснити експериментальне навчання на основі авторської системи вправ;
- провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості іншомовної граматичної компетентності;

- порівняти та проаналізувати результати передекспериментального та післяекспериментального зрізів;
- сформулювати висновки щодо ефективності авторської системи вправ та обґрунтувати отримані результати.

Формувальний експеримент складався з 3-ох етапів: підготовчого, основного та завершального.

На підготовчому етапі закладаються базові уміння та навички іншомовної граматичної компетентності.

На основному етапі – розроблена та введена у навчальний процес авторська система вправ для розвитку іншомовної граматичної компетентності учнів середніх класів.

На завершальному етапі експериментальної роботи був проведений повторний зріз знань з метою виявлення динаміки розвитку іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи.

Для досягнення поставлених цілей у формувальному експерименті використовувалися дві групи методів, а саме: методи збирання інформації (спостереження, опитування) та методи обробки результатів (математичні методи обробки інформації) для виявлення динаміки розвитку граматичної компетентності учнів.

Отже, розглянемо динаміку розвитку кожного з виділених нами критеріїв.

У ході дослідження рівня іншомовної граматичної компетентності було встановлено, що в експериментальній групі відбулися суттєві зміни. Відповідно до першого критерію – ступінь розуміння форми та значення граматичних явищ в аудіотексті – перевірялось уміння учнів розпізнавати та сприймати різноманітні граматичні структури на слух. Результати дослідження подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9 – Оцінювання критерію «Ступінь розуміння форми та значення граматичних явищ в аудіотексті»

Оцінка	КГ				ЕГ			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	учні	%	учні	%	учні	%	учні	%
Відмінно	3	21	4	29	2	14	5	36
Добре	6	43	7	50	7	50	8	57
Задовільно	5	36	3	21	5	36	1	7
Всього	14	100	14	100	14	100	14	100

За критерієм «Ступінь розуміння форми та значення граматичних явищ в аудіотексті» ми отримали наступні результати: у КГ кількість учнів, що отримали оцінку «задовільно» знизилась на 14%, оцінку «добре» - зросла на 7% та оцінку «відмінно» також зросла на 7%. У ЕГ кількість учнів, що отримали оцінку «задовільно» знизилась на 29%, оцінку «добре» - зросла на 7% та оцінку «відмінно» зросла на 22%.

Згідно з другим критерієм – ступінь розуміння значення і форми граматичних явищ у друкованому тексті – розглядалось уміння учнів ідентифікувати граматичні структури в тексті. Розглядаючи цей критерій було отримано результати подані у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10 – Оцінювання критерію «Ступінь розуміння значення і форми граматичних явищ у друкованому тексті»

Оцінка	КГ				ЕГ			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	учні	%	учні	%	учні	%	учні	%
Відмінно	5	36	6	43	3	21	4	29
Добре	6	43	6	43	7	50	8	57
Задовільно	3	21	2	14	4	29	2	14
Всього	14	100	14	100	14	100	14	100

За визначеним критерієм ми отримали наступні результати: у КГ кількість учнів, що отримали оцінку «задовільно» знизилась на 7%, оцінку «добре» - залишилась незмінною – 43% та оцінку «відмінно» - зросла на 7%. У ЕГ кількість учнів, що отримали оцінку «задовільно» зменшилась на 15%, оцінку «добре» - зросла на 7% та оцінку «відмінно» зросла на 8%.

Розглядаючи критерій «Мовна правильність» ми оцінювали рівень сформованості мовленнєвих граматичних навичок. Отримані результати подано у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11 – Оцінювання критерію «Мовна правильність»

Оцінка	КГ				ЕГ			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	учні	%	учні	%	учні	%	учні	%
Відмінно	5	36	6	43	2	14	5	36
Добре	5	36	6	43	5	36	6	43
Задовільно	4	28	2	14	7	50	3	21
Всього	14	100	14	100	14	100	14	100

Проаналізувавши дані таблиці 2.11 ми отримали такі результати: у КГ зменшилась на 14% кількість учнів, що отримала оцінку «задовільно», у той час як кількість учнів, що отримали оцінки «добре» та «відмінно» однаково збільшилась на 7%. У ЕГ кількість учнів, що отримала оцінку «задовільно» знизилась на 29%, оцінку «добре» - збільшилась на 7% і оцінку «відмінно» також зросла на 22%.

Наступним розглядався критерій «Коректність вживання граматичних явищ», що мав на меті оцінити коректність вживання учнями граматичних структур у писемному мовленні. Результати цього критерію представлено у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12 – Оцінювання критерію «Коректність вживання граматичних явищ»

Оцінка	КГ				ЕГ			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	учні	%	учні	%	учні	%	учні	%
Відмінно	2	14	4	28,5	1	7	4	28,5
Добре	4	28	6	43	5	36	6	43
Задовільно	8	57	4	28,5	8	57	4	28,5
Всього	14	100	14	100	14	100	14	100

На основі результатів таблиці 2.12 ми спостерігаємо наступне: у порівнянні з початком експерименту кількість учнів з оцінкою «задовільно» в обох групах знизилась на 28,5%, у КГ учнів з оцінкою «добре» збільшилось на 7% та кількість учнів з оцінкою «відмінно» зросла на 14,5%. У ЕГ в кінці експерименту кількість учнів з оцінкою «добре» зросла на 7% та з оцінкою «відмінно» - на 7,5%.

За отриманими результатами ми встановили, що експериментальна діяльність технології взаємонавчання з використанням системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи дала позитивні результати за всіма критеріями. Загальний рівень сформованості іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи за усіма критеріями представлений у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13 – Загальний рівень сформованості іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи

Рівень	КГ				ЕГ			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	учні	%	учні	%	учні	%	учні	%
Високий	3	21	3	21	2	14	5	36
Середній	5	36	6	43	6	43	7	50

Продовження таблиці 2.13

Середній	6	43	5	36	6	43	2	14
Всього	14	100	14	100	14	100	14	100

Отже, нами було проведено експеримент щодо перевірки ефективності технології взаємонавчання з використанням розробленої системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи. Варто зазначити, що проведений нами експеримент позитивно вплинув на формування іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів.

## ВИСНОВКИ

Визначені нами теоретичні засади рівня сформованості іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи на уроках іноземної мови та проведене нами експериментальне дослідження дало змогу сформулювати наступні висновки:

1. Проаналізовано процес формування іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів; розкрито зміст понять «граматична компетентність», «граматична структура», виділено основні компоненти, що складають граматичну структуру, розглянуто поетапний процес формування іншомовної граматичної компетентності. Граматична компетентність – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних та писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших людей, що базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань і навичок та граматичної усвідомленості. Граматична структура - це механізм сигналів, який служить для передачі певних значень. Формування граматичної компетентності здійснюється у два наступні етапи: перший – етап ознайомлення з новим граматичним явищем чи граматичною структурою; та другий – етап автоматизації дій учнів з новим граматичним явищем чи граматичною структурою.

2. Розкрито сутність поняття технології взаємонавчання як групової форми організації навчального процесу; організація навчально-виховного процесу з використанням сучасних підходів базується на розробці перспективних технологій, причинами виникнення та практичне використання яких є пошук такого проектування пізнавальної взаємодії учня та учителя, завдяки якому гарантовано забезпечуються результати навчання, а також придатна до застосування у будь-якому навчальному закладі. Взаємонавчання – це особлива форма організації навчання, яка спрямована на вирішення завдань освіти та здійснюється шляхом інтеграції загальних форм навчання, активного співробітництва і товариської взаємодопомоги учнів під керівництвом вчителя.

3. Охарактеризовано інноваційні технології взаємонавчання (технологія колективної розумової діяльності та технологія роботи в парах); визначено їх зміст, ідею та сутність. Основна ідея процесу колективної розумової діяльності полягає в активній взаємодії учнів між собою (розвиток потреб-здібностей), з наставником. Сутність колективної розумової діяльності – адаптація учня в навколишньому світі. Зміст технології роботи в парах полягає у покращенні засвоєння та перевірки знань, дає можливість партнерам обміркувати тему, доповнити, а потім презентувати свою версію перед класом. Загалом ідея такої техніки спілкування сприяє співпраці, формуванню критичного мислення, покращує вміння вільно висловлювати свою думку, переконувати співрозмовника, в цілому є основою для організації самостійної роботи.

4. Розроблено та експериментально перевірено ефективність системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів з використанням технології взаємонавчання. Експеримент проводився на базі Хмельницького технологічного багатопрофільного ліцею імені Артема Мазура. Учасниками експерименту стали 28 учнів 7-х класів (А і Б групи). Спершу ми провели діагностичний зріз для визначення рівня сформованості іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів шляхом виконання поставленого їм завдання. У експерименті брали участь 28 учнів, 14 з яких були учасниками контрольної групи (КГ) та інші 14 – учасники експериментальної групи (ЕГ). У КГ організація навчального процесу здійснювалась за чинною програмою, а у ЕГ – як цілісна система з використанням розробленої нами системи вправ за технологією взаємонавчання. Ефективність використання авторської системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності учнів 7-х класів з використанням технології взаємонавчання було перевірено у ході експериментального дослідження.

## ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Андарало А. И. Использование технологии коллективного взаимообучения в учебном процессе / А. И. Андарало, Е. С. Шилова. – Мн. : Изд-во Белорусского гос. пед. ун-та им. М. Танка, 2003. – 36 с.
2. Б. Н. Бигельдинова // Коллективный способ обучения. – 1996. – № 3. – С. 12–15.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Брейтерман М. Оргдиалог Александра Ривина / М. Брейтерман // Частная школа. – 1995. – № 6. – С. 36–41.
5. Варзацька Л. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти / Варзацька Л., Кратасюк Л. // Дивослово. – 2006. – № 4. – С. 15-25.
6. Гин А. Коллективная учебная деятельность / А. Гин // Педагогическая техника. – 2005. – № 3. – С. 3–6.
7. Д'яченко Т.М., Драч І.І., Подушко Л.О. Використання нових технологій навчання як елемент стратегії освіти// Нові технології навчання. – 2000. – №25. – С. 162-166.
8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Ілона Миколаївна Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 351, [1] с. – (Серія "Альма-матер").
9. Дубчак І. П. Принципи формування граматичних навичок говоріння на засадах комунікативно – когнітивного підходу [Електронний ресурс].-С. 1-12. – Режим доступу: Vknlu\_Ptp\_2011\_19\_11.pdf – (15.05.2020).
10. Дьяченко В. К. Современная дидактика: теория и практика обучения в общеобразовательной школе / Валентин Кузьмич Дьяченко. – Новокузнецк : Изд-во НИПК, 1996. – 260 с.

11. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы : кн. для учит. / Валентин Кузьмич Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
12. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
13. Золотова А. В. Коллективная работа на уроках / А. В. Золотова // Начальная школа. – 1989. – № 10–11. – С. 34–35.
14. Карплюк С. О. Досвід Ривіна-Дяченка у проектуванні методів взаємонавчання / Вісник Житомирського державного університету, Педагогічні науки. 2009. – № 12. – С. 43-48 с.
15. Карплюк С. О. Деякі аспекти проблеми організації взаємонавчання в історії зарубіжної педагогіки. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 19 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 523 с., С. 41 – 45.
16. Карплюк С. О. Проблема розвитку взаємонавчання в історії педагогічної думки // Житомирська науково- педагогічна школа «Професійно- педагогічна підготовка майбутніх учителів»: здобутки та перспективи: збірник наукових праць / авт. кол. О.А.Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька та ін.; за заг ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 432 с., С. 305 – 315.
17. Карплюк С. О. Становлення та розвиток взаємо навчання в історії педагогічної думки. // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: Зб. Матеріалів Міжн. Науково-практичної конференції. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ – Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К.: КІМ, 2009. – 800 с., С. 399 – 407.
18. Комар О. Інтерактивні технології співпраці // Почат. школа. – 2004. № 9. – С. 5-7.

19. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
20. Корнещук В. В. Взаимное обучение как нетрадиционная форма организации обучения в высшей школе / В. В. Корнещук // Науковий вісник КДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 1998. – № 8–9. – С. 62–65.
21. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття: навч посіб. Для студ. ВНЗ. – Тернопіль, 1996. – 290 с.
22. Лебединцев В. Б. Теория и технология коллективных учебных занятий. Начальный курс : дистанцион. учеб. пособ. / В. Б. Лебединцев. – Красноярск : Гротеск, 2005. – 180 с.
23. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. – М. : Знания, 1975. – 69 с.
24. Липова Л. Інтеграція індивідуальної роботи з іншими формами навчальної діяльності / Людмила Липова, Сергій Ренський // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 8–10.
25. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. - К.: Ленвіт, 2002.- 320 с.
26. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
27. Мкртчян М. А. Вопросы создания коллективного способа обучения : история, проблемы, перспективы / М. А. Мкртчян // Коллективный способ обучения. – 2000. – № 4. – С. 6–14.
28. Мкртчян М. А. Общие методики коллективных учебных занятий / М. А. Мкртчян. – Красноярск : ИПК РО, 2002. – 198 с.
29. Нор К. Ф. Організація роботи учнів у динамічних парах : матеріали наук.-практ. конф. "Освітні технології у школі та вузі", 11-13 жовт. 2000 р. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 1999. – С. 50–53.

30. Обухова Л. М. Технологія кооперованого навчання у концепції суб'єктно-суб'єктної взаємодії / Л. М. Обухова // Вересень. – 2002. – № 1. – С. 35–40.
31. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
32. Павлова Н. К. Взаємодіюче навчання. Рекомендації викладачам, методистам щодо використання інтерактивних форм навчання / Н. К. Павлова // Управління школою. – 2003. – № 32. – С. 14–21.
33. Плахотнік В. М. Навчання іноземних мов у середній школі: концепція та її реалізація / В. М. Плахотнік // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 13–15.
34. Полякова С. В. Методика колективного взаимообучення / С. В. Полякова // Школа. – 2000. – № 5. – С. 5–9.
35. Пометун О. Технології колективно-групового навчання. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : Вид-во А.С.К., 2004. – 146 с.
36. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ, 2002. – 135 с.
37. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : А.С.К., 2005. – 192 с.
38. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : А.С.К., 2007. – 144 с.
39. Проценко Н. В. Основні труднощі навчання аудіювання. Наукові праці Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. 2012. – №29 (1). – С. 87–89.
40. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С. 28-36.
41. Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа.– 2011. – № 8–9. – С. 4–8.

42. Сазоненко Г. Технологія кооперованого навчання / Г. Сазоненко // Управління освітою. – 2006. – № 13–14. – С. 12–30.
43. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
44. Скляренко Н.К. Методика формування іншомовної компетентності у техніці письма/Н. К.Скляренко//Іноземні мови.2012.– № 2. – С. 13-18.
45. Скляренко Н.К. Систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 3-7.
46. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н.К.Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3 – 7.
47. Скляренко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н.К. Скляренко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: Збірник наукових праць. – 1992. – С. 9 – 14.
48. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 263 с.
49. Чередов И. М. Формы учебной работы в средней школе / И. М. Чередов. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
50. Чупрасова В. И. Современные технологии в образовании : учеб. пособ. / В. И. Чупрасова. – Владивосток: Изд-во ТИДОТ ДВГУ, 2000. – 52 с.
51. Шилова Е. С. Психология коллективного взаимообучения / Е. С. Шилова // Початкова школа. – 2001. – № 6. – С. 9–11.
52. Щербина В. А. Организационные формы обучения в историческом развитии : метод. пособ. для студ. и препод. / В. А. Щербина, В. А. Таран. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2005. – 103 с.
53. Ярошенко О. Г. Групповая навчальна діяльність школярів: теорія і методика / О. Г. Ярошенко. – К. : Партнер, 1997. – 193 с.

54. Brown, H. Douglas (5th ed.) Principles of language teaching and learning. White Plains, NY: Pearson Education, 2007. – 410 p.
55. Buchs, C., and Butera, F. Cooperative learning and social skills development in Collaborative Learning: Developments in Research and Practice, ed. R. Gillies (New York, NY: Nova Science), 2015. – P. 201-217.
56. Chinn, C., O'Donnell, A., Jinks, T. The structure of discourse in collaborative learning. The Journal of Experimental Education, 69, 2000. – P. 77-89.
57. Cohen, E. Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. Review of Educational Research, 1994. – №64. – P. 1-35.
58. Cohen, E., R. Lotan. Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom. 3rd ed. New York: Teachers College Press. 2014.
59. Cohen, E., C. Brody, and M. Sapon-Shevin. Teaching Cooperative Learning: The Challenge for Teacher Education. Albany: State University of New York Press. 2004.
60. Dirven R. Pedagogical Grammar // Language Teaching, 1990, Vol. 23, N 1. – P. 1 - 18.
61. Galton, M., Hargreaves, L. Group work: Still a neglected art? Cambridge Journal of Education, 2009. – № 39. – P. 1-6.
62. Gillies, R. Structuring cooperative group work in classrooms. International Journal of Educational Research, 2003. – № 39. – P. 35-49.
63. Gillies, R. M. Cooperative Learning: Review of Research and Practice. Australian Journal of Teacher Education, 2016. – № 41(3). – P. 26-32.
64. Gillies, R., Ashman, A. Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. Journal of Educational Psychology, 1998. – № 90. – P. 746-757.
65. Gillies, R. Developments in Collaborative Learning. In Collaborative Learning: Developments in Research and Practice, edited by Robyn Gillies, New York: Nova. 2015. – P. 3–15.
66. Halliday, G. An Introduction to Functional Grammar , 3rd ed., revised by Mattiessen, Ch., Hodden Education, London. 2004. – 169 p.

67. Harald C. Grammatical Processing in Language Learners / C. Harald, *Applied Psycholinguistics* 27, 2006. – P. 3–42.
68. Harmer, J. *How to Teach English*. Pearson Longman, Harlow, 2007. – 288 p.
69. Johnson, D., Johnson, F. *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Upper Saddle River, N.J: Pearson Education. 2009. – 265 p.
70. Johnson, D., R. Johnson. *Theoretical Approaches to Cooperative Learning*. In *Collaborative Learning: Developments in Research and Practice*, edited by Robyn Gillies, New York: Nova. 2015. – P. 17–46.
71. Johnson, S. *Where Good Ideas Come From: The Natural History of Innovation*. New York: Riverhead Books. 2010. – 158 p.
72. Richards J. C. *Approaches and methods in language teaching* / J.C.Richards. – New York : Cambridge University Press, 2014. – 90 p.
73. Sharan, Y. Learning to cooperate for cooperative learning. *An. Psicol.* 30, 2014. – P. 802–807.
74. Slavin, R. *Using Student Team Learning*. 4th ed. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools. 1994. – 163 p.
75. Slavin, R. *Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research*. In *Handbook of Psychology*, vol. 7, 2nd ed., edited by W. Reynolds, G. Miller, and I. Weiner, Hoboken, NJ: Wiley. 2013. – P. 199–212.
76. Webb, N. M. The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *Br. J. Educ. Psychol.* 79, 2009. – P. 1–28.

## Додаток А

### Система вправ для формування іншомовної граматичної компетентності учнів середньої школи з використанням технології взаємонавчання

#### Вправа 1.

Work in pairs. Each of you will get a card with the text. You have to look through the text and analyze it. Then you will exchange your information with your partner and discuss the plot of the text. After that comes the grammatical part: you need to explain your partner why exactly this grammatical tense form was used in the text.

For example: In line 1 *had saved* refers to the first event. He had money before the trip to Paris. The trip was later so that's why *booked* is used in Past Simple.

I had never seen such beautiful sights before I visited Paris in 2012. I had saved money for 5 years before I booked my trip to Paris. I was very excited! Before my trip to Paris, I had never been out of the United States.

When I went to Paris, I spent many days touring the city. The city was big. Sometimes I got lost and asked for directions. I asked for directions in French. That was easy because I had studied French for 2 years before I visited Paris.

By the time I left Paris, I had toured many beautiful places. The Eiffel Tower, Notre Dame Cathedral, and Luxembourg Gardens were just a few of the places I saw. Before I visited Paris, I had only seen those places on television.

Рисунок А.1 – Зразок картки з текстом

## Вправа 2.

Work in pairs. Each of you will get a card with the task (Card №1 and Card №2). On these cards you have a part of the story, your partner has the second part. It's a twisted story you need to put in correct order. Open the brackets using the correct tense form. Ask your partner questions, related to the text to get to know the missing information. You need to complete your part of the story. Then comes the discussion. Put the story with your partner in correct order and present it to the class.

## Card №1

Dean (**go**) back to his car and (**open**) the front door.

Every day Dean travels to London.

Yesterday he (**drive**) his car, when he (**see**) a dog in the middle of the road.

As he (**try**) to call the emergency, he (**notice**) that there was no signal.

Dean (**start**) the engine, but the dog (**not move**).

The dog (**bark**) at him and (**start**) to run.

Dean (**stop**) and (**get**) out of his car carefully.

Suddenly, he (**see**) two girls lying on the grass.

## Рисунок А.2 – Зразок картки №1

## Card №2

Dean (**follow**) the dog while it (**run**) in front of him.

As he (**get**) out, the dog (**run**) away from him.

Dean (**jump**) out of the car and (**shout**) at the dog.

The dog (**watch**) the car closely when it (**appear**).

They (**bleed**).

'OK, doggy,' (**say**) James. 'Where is the nearest hospital?'

While he (**get**) in the car, the dog (**approach**) it again and (**sit**) down in the middle of the road.

Dean (**take**) out his mobile phone and (**make**) an emergency call.

## Рисунок А.3 – Зразок картки №2

## Вправа 3.

Work in pairs. Each pair gets cards with numbers and a sheet of paper with verbs. Take turns and pick a card with the number and make a sentence with the verb whose number you have chosen. Your partner should be very attentive and check whether the sentence is grammatically correct.

Таблиця А.1 – Зразок вправи «Make a sentence»

1	2	3
FLY	BUILD	BE
4	5	6
CATCH	MAKE	READ
7	8	9
TAKE	BREAK	THINK
10	11	12
WRITE	SPEAK	SEE

## Вправа 4.

Work in pairs. You will get a card with the personal characteristic information. You should find out who is that by asking other students questions, using correct grammatical tense form. Your partner will change every 10-15 seconds in order to ask everyone and get as much information as you can.

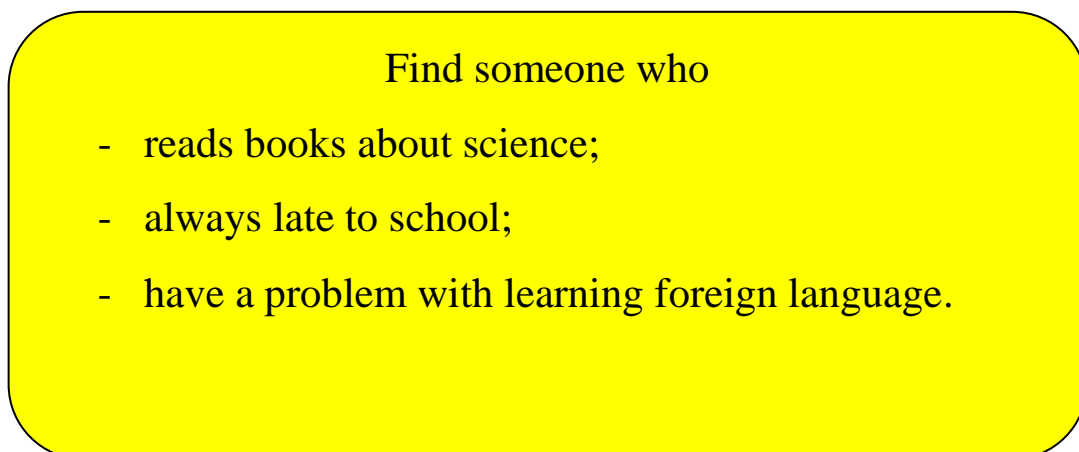


Рисунок А.4 – Зразок картки вправи «Find someone who»

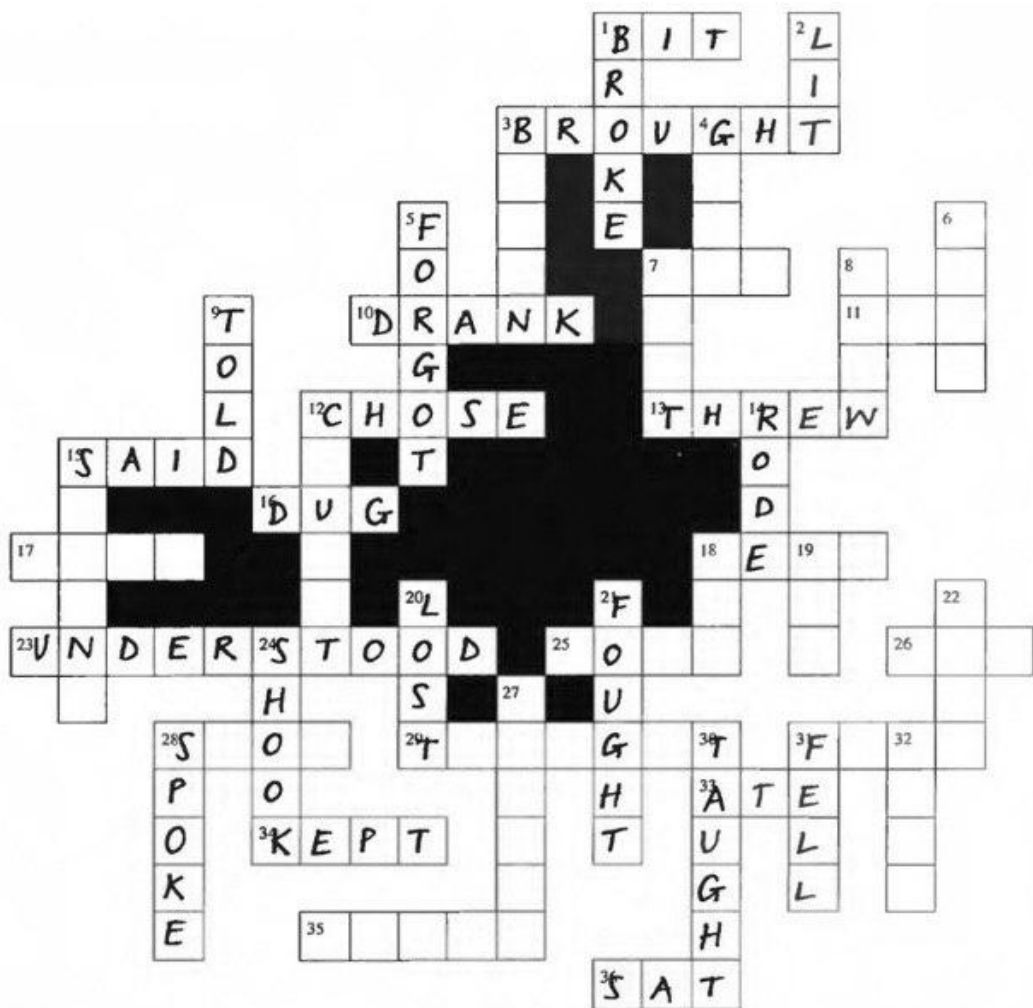
## Вправа 5.

Work in pairs. Each student gets a card (Card №1 and Card № 2). There is a crossword on these cards. Both students have a crossword that is only half filled in. Take it in turns to ask what the missing verbs are.

For example, you can ask: «What`s 12 down?»

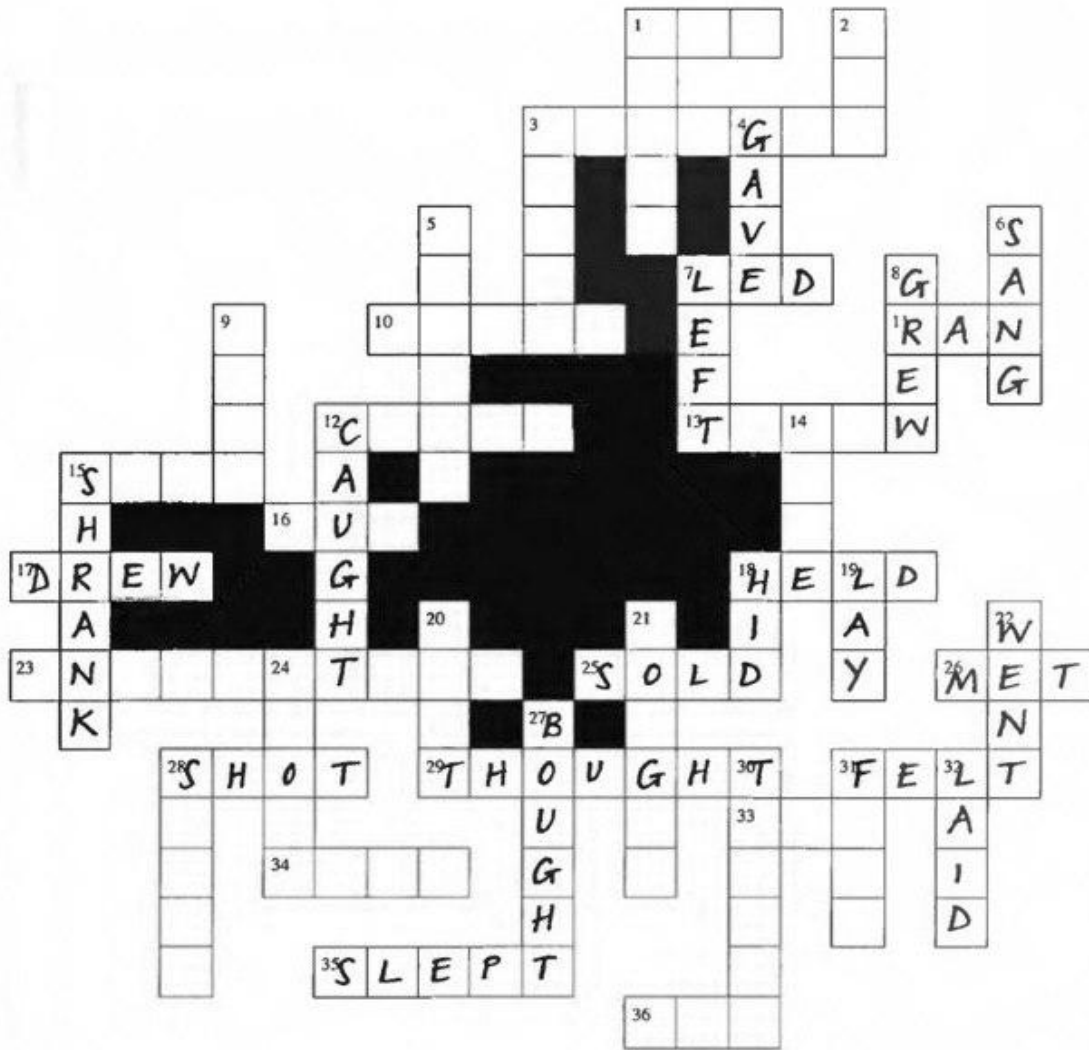
When you answer, answer like this: «It`s the past tense of (catch)»

Before you start, make sure you know the infinitive for each word your partner will ask you.



ate	drank	kept	said	taught
bit	dug	lit	sat	threw
broke	fell	lost	shook	told
brought	forgot	rode	spoke	understood
chose	fought			

Рисунок А.5 – Зразок картки №1 вправи «Crossword»



began	gave	lay	ran	slept
bought	grew	led	sang	sold
caught	held	left	shot	thought
drew	hid	met	shrank	went
felt	laid			

Рисунок А.6 – Зразок картки №2 вправи «Crossword»

### Вправа 6.

Work in pairs. You both have pictures on your card (Card №1 and Card №2) where you can see people doing different things. But your pictures are not the same. There are 8 differences. Ask and answer your partner`s questions in order to find out what is different.

For example, you can ask: «What is the girl doing on picture 10?»

When you have finished, compare your drawings.



Рисунок А.7 – Зразок картки №1 вправи «Find the differences»



Рисунок А.8 – Зразок картки №2 вправи «Find the differences»

## Вправа 7.

Work in pairs. The first task is to listen to the story that happened with boy at home. Discuss with your partner the plot of the story and what tense form was used and why, explain the usage of it to your partner. Then each of you will get a card with the text with missing grammatical constructions in it. Listen the text again and fill in the gap with correct tense form.

Yesterday, I \_\_\_\_\_ my Math homework in my bedroom, when I \_\_\_\_\_ a loud crash. I \_\_\_\_\_ outside and \_\_\_\_\_ the branches and leaves everywhere. It turned out my neighbours \_\_\_\_\_ down their tree while I \_\_\_\_\_ my homework. They \_\_\_\_\_ to me and then I \_\_\_\_\_ them clean up the mess. We \_\_\_\_\_ when my mother \_\_\_\_\_ me in for dinner. She \_\_\_\_\_ the loud noise because she \_\_\_\_\_ to music on her headphones while she \_\_\_\_\_ dinner.

Рисунок А.9 – Зразок картки з текстом