

Таким чином, кожний учитель повинен взяти собі за правило: проводити урок без плану, без чітко визначеної дидактичної мети не можна. Формулювання цілей повинно бути не описовим, абстрактним, а винятково стислим, технологічним, передбачати конкретні процедури діяльності. Загальна мета навчання повинна будуватися із врахуванням психологічних закономірностей розвитку особистості учня з огляду його просування в процесі засвоєння певного змісту навчального матеріалу. Одна з основних причин недооцінки цільового компонента діяльності — наявність неусвідомлених елементів у професійних діях вчителя, формальний підхід до цілепокладання через низький рівень аналітичної діяльності, що не забезпечує проникнення в суть того чи іншого явища, не дозволяє вичленити його основні суперечності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. — К.: “Вересень”, 1996. — 129 с.
2. Клинберг Лотар. Проблемы теории обучения: Пер. с нем. — М.: Педагогика, 1984. — 256 с.
3. Крайтсберг П. У. Понятие целей обучения: Классификация целей обучения по конкретности-абстрактности // Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания. — Тарту, 1982. — 115 с.
4. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1990. — 104 с.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику. — М.: Высшая школа, 1990. — 382 с.
6. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед ин-ов / Под ред. Ю.К.Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988. — 479 с.
7. Трубников Н. Н. О категориях “цель”, “средство”, “результат”. — М., 1968. — 90 с.

Ірина ЛЕВЧУК_(ЗМІСТ 224)

ПРОБЛЕМА ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Психологічний словник трактує поняття “засвоєння” як процес відтворення індивідом історично сформованих, суспільно-вироблених здібностей, способів поведінки, знань, умінь та навичок, процес їх перетворення в форми індивідуально-суб’єктивної діяльності. Процес засвоєння починається з моменту народження і різноманітними шляхами здійснюється на протязі всього життя людини, є основою розвитку його психіки і поведінки” [11, 393].

В даний час історично склалися наступні основні *форми засвоєння* — безпосередньо-емоційне спілкування, предметно-маніпулятивна, ігрова, навчальна, суспільно-корисна і власне трудова діяльність. Цій послідовності відповідають основні вікові періоди життя сучасної людини. Кожна форма засвоєння пов’язана з певним суспільно-заданим змістом, суб’єктивне відтворення якого призводить до відповідного рівня психічного розвитку. Ці форми засвоєння взаємопов’язані і взаємодоповнюють один одного.

Кожній формі засвоєння притаманні особливі закономірності. Зокрема, нас найбільш цікавлять особливості засвоєння, яке відбувається в формі шкільного навчання. З приводу цього В.Краєвський та І.Лернер вважають, що “*засвоєння* — це злиття нового досвіду з попереднім, нової інформації із уже усвідомленою раніше. Воно являє собою перетворення накопиченого соціального досвіду в надбання особистості. Засвоєння може бути стихійним і цілеспрямованим: засвоєння в результаті організованої самим індивідом самоосвіти і засвоєння в процесі цілеспрямованого навчання. Спільним для будь-якого засвоєння є те, що результатом його є *научіння*” [4, 139].

Научінням в психології називають досягнення стану здатності до цілеспрямованої внутрішньої і зовнішньої діяльності. Або *научіння* — це засвоєння знань і обумовлених ними певних дій і вчинків у певних ситуаціях. Дане визначення щодо процесу засвоєння є найбільш вживаним, проте існує кілька *концепцій учіння та природи його протікання*.

На основі культурно-історичної теорії Л.Виготського склалися концепції учіння О.Леонтьєва, П.Гальперіна, Д.Ельконіна, В.Давидова та їх співробітників. Вихідними для них стали положення про стадіальність розвитку вищих психічних функцій та основний механізм їх розвитку — інтеріоризацію. Діяльність, що забезпечує процес засвоєння, змінюється за формою

від зовнішньо практичної до внутрішньо розумової діяльності. Цей процес переходу зовнішнього досвіду у внутрішній (процес інтеріоризації) забезпечує засвоєння знань та умінь, перетворення їх у елементи внутрішнього психологічного досвіду.

Автори *концепції поетапного формування розумових дій* (П.Гальперін, Н.Талізін), дотримуючись основних поглядів Л.Виготського та О.Леонтьєва, засвоєння знань розглядають як процес, що забезпечується засвоєнням дій з використанням чи виділенням ознак, які характеризують поняття. Одним з основних понять концепції П.Гальперіна є *орієнтувальна основа дії* як предмету засвоєння. В будь-якій дії, писав П.Гальперін, незалежно від того, на якому рівні вона виконується, є дві частини: орієнтувальна і виконавча. В результаті орієнтування складається загальна картина обставин, в яких повинна бути здійснена дія, створюється адекватний цим обставинам і меті формування дії план її виконання, визначаються його параметри і форми контролю, а також способи корекції виконання. На орієнтувальну частину виконуваної дії в теорії поетапного формування розумових дій звернена особлива увага. Вона вважається основною, так як в першу чергу від неї залежать рівень і якість виконуваної дії.

Завдання теорії поетапного формування розумових дій, як його сформулював сам П.Гальперін, “не просто в тому, щоб сформувати дію, а в тому, щоб сформувати її із завчасно наміченими властивостями” [2, 98]. Розумність і узагальненість дії (розумової), що формується, залежать від того, наскільки дитина орієнтується при її виконанні на суттєві, об’єктивні зовнішні умови.

Орієнтувальна основа дії являє собою психічний механізм вибору і регуляції виконавчих та контрольних операцій, які поряд з орієнтувальними операціями забезпечують процес формування розумових дій (враховується вплив учбової діяльності на загальний психічний розвиток дитини).

Згідно з концепцією процес засвоєння знань та дій проходить шість етапів:

- мотивацію;
- з’ясування структури орієнтувальної основи дії;
- виконання дій в матеріальній або матеріалізованій формі;
- виконання дій у формі голосного мовлення;
- виконання дій за допомогою проговорювання про себе;
- виконання дії у розумовій формі.

На першому етапі відбувається попереднє ознайомлення учнів із завданням, *створюється орієнтувальна або пізнавальна основа дії*. В учнів формується уявлення про зміст та способи виконання певної дії. Залежно від повноти змісту і міри самостійності учнів у створенні пізнавальної основи дій, по-різному відбувається подальше їх формування та засвоєння понять.

Пізнавальна основа може обмежуватись показом зразка дії та її продукту і не включати вказівок, як її виконувати. У такому разі дії і поняття формуються малосвідомо і дуже повільно, учні роблять багато помилок, сформована дія майже не переноситься на нові завдання в нових умовах їх виконання. Орієнтувальна основа може не обмежуватись показом зразка дії та її продукту, а включати і вказівки на ознаки поняття, на такі орієнтири дії, які забезпечують можливість правильного її виконання. Це забезпечує швидке оволодіння розумовими діями і засвоєння поняття, набагато зменшує помилки, значно поширює застосування, перенесення сформованих дій і засвоєних знань на новий матеріал. Ще кращі результати дає активне і самостійне опановування учнями під керівництвом учителя певного принципу, способу аналізу предметів чи явищ, що відображаються в ряді споріднених понять. Вони повинні докласти особливо активних розумових зусиль для попереднього ознайомлення із завданням, але згодом це забезпечує швидке, цілком свідоме і самостійне виконання ряду наступних споріднених завдань та засвоєння відповідних понять, застосування їх у процесі роботи над новим матеріалом.

Орієнтувальна основа дії, залежно від її повноти та характеру, забезпечує більш чи менш повне і свідоме розуміння змісту дії та способів її виконання. Але це тільки початок засвоєння дії, яке триває далі в процесі самого її виконання.

Виконання дії після попереднього ознайомлення з тим, як це треба робити, становить

наступний етап у їх формуванні. Важливо при цьому, щоб дія була: розчленована на всі операції, з яких вона складається, щоб ці операції були представлені в їх взаємному зв'язку; щоб дія була достатньо узагальнена, тобто спиралася на загальні властивості, ознаки тих предметів чи явищ, які відображаються в понятті.

Згодом дія відбувається вже в плані *голосного мовлення* без опори на предмети чи їх зображення, пізніше вона виконується *“в умі”*, тобто відповідні ознаки поняття до певного матеріалу застосовуються *“про себе”*.

Досвід застосування в навчанні положень теорії поетапного формування розумових дій показав, що разом з такими діями в учнів формуються особливі якості інших психічних процесів, таких, як сприймання, довільна увага, мова, а також система понять, які пов'язані з виконуваною дією. Було, крім того, встановлено, що нова дія може переходити в розумовий план або повністю, або тільки частково, в його орієнтувальній частині. В цьому останньому випадку виконавча сторона дії залишається зовнішньою і перетворюється в рухову навичку.

Концепція учіння С.Рубінштейна (Д.Богоявленський, Н.Менчинська, О.Кабанова-Меллер, Л.Ітельсон).

Для виявлення складних взаємовідношень між навчанням (системою педагогічних впливів, які визначають в значній мірі зміст і хід розумового розвитку дитини в онтогенезі) і учінням (активністю дитини) Н.Менчинською був введений термін *“засвоєння”*, яким стверджувалась наявність особливої діяльності учня, спрямованої на оволодіння знаннями. Прийняття цього положення, на думку Н.Менчинської зобов'язує дослідника до того, щоб в центр вивчення покласти проблему засвоєння знань, трактуючи останнє, вслід за І.Сеченовим, як *“злиття продуктів чужого досвіду з показниками власного”* [11, 365].

Починаючи дослідження цієї проблеми, Н.Менчинська разом з Д.Богоявленським формує оригінальний підхід до її вивчення. Сутність цього підходу в тому, що *засвоєння знань*, як вона вважає, є складна пізнавальна діяльність, яка включає багато психічних процесів (але не зводиться ні до одного з них), відношення учня до пізнання оточуючого його світу, а також притаманні йому особистісні (зокрема, інтелектуальні) риси. Таким чином, *засвоєння знань* трактується автором як складна пізнавальна діяльність, неоднорідна за своїм витоком, змістом, основними функціями. Слід відзначити, що термін *“засвоєння”* не фігурував в той час серед основних понять загальної психології. Як спеціальний предмет теоретичного і експериментального вивчення зміст цього поняття було введено в педагогічну психологію працями Н.Менчинської і її співробітниками. Визначаючи зміст терміну *“засвоєння”*, Н.Менчинська писала: *“Ми вживаємо дане поняття ... в широкому розумінні, позначаючи терміном “засвоєння” пізнавальну діяльність, яка включає цілий ряд психічних процесів: сприймання, пам'ять, мислення. Ми вважаємо, що засвоєння знань передбачає не тільки участь мислительних процесів (навіть в широкому розумінні цього слова). Засвоєння безпосередньо пов'язане також із особливостями особистості — її почуттями, волею та ін. Навчальний матеріал засвоюється конкретним учнем з певним, складеним у нього ставленням до дійсності, який має нахили і інтереси, а також певні інтелектуальні якості”* [1, 5].

Характеризуючи засвоєння як суб'єктивну діяльність учня (учіння), Н.Менчинська пише: *“Вивчаючи процес засвоєння, ми мали на увазі, що між засвоєнням і навчанням не існує однозначних зв'язків. Методична майстерність вчителя по-різному впливає на рівень, темпи і характер засвоєння того чи іншого учня в залежності від цілого ряду його особливостей: ступеня попередньої навчальної підготовки і сформованих у нього умінь, його загального розумового розвитку, обумовленого набутими знаннями, уміннями і його віковими особливостями”* [1, 6]. Таке розуміння процесу засвоєння обумовило організацію і методику подальших досліджень, які були спрямовані на 1) розкриття якісних особливостей засвоєння знань в залежності від змісту навчальної дисципліни і методів навчання; 2) фіксацію змін в характері засвоєння знань в різні вікові періоди і на різних етапах навчання; 3) виявлення індивідуально-психологічних відмінностей в процесі засвоєння.

Н.Менчинська разом із співробітниками розробляє свій підхід до цієї проблеми, формулює ряд принципово важливих положень, які визначили оригінальність її підходу. Вона відстоює правомірність вживання терміну *“формування понять”* замість *“утворення понять”*. На думку Н.Менчинської, дитина сама не конструє поняття, не утворює його. Воно

детерміноване ніби ззовні — вчителем, учнем. Дитина його засвоює. В процесі засвоєння поняття формується (відбувається зміна ряду закономірних етапів, в процесі яких активізується минулий досвід дитини, та “накладання” вже накопичених нею життєвих уявлень на науковий зміст поняття, яке засвоюється, що не завжди співпадає). Лише через активізацію і спеціальну організацію розумової діяльності учня наукове поняття може бути сформоване, тобто засвоєне. Однією із форм такої організації є варіювання несуттєвих ознак і виділення на цій основі суттєвих.

При описанні закономірностей процесу формування понять Н.Менчинська вказує на “подвійний генезис” засвоєння, звертає увагу на необхідність виявлення тих змін, які відбуваються на різних етапах оволодіння тим чи іншим знанням (поняттям), наприклад перехід від недиференційованих ознак понять до їх свідомого розчленування, виділення суттєвих, абстрагування від несуттєвих і т. п. Цей тип змін Н.Менчинська запропонувала назвати *мікрогенезом*.

Другий тип змін, названий нею *макрогенезом*, пов’язаний з особливостями розвиваючої особистості учня, з віковими змінами в його розумовій діяльності під впливом навчання. Такий підхід давав можливість у одного і того ж учня виявити прогрес в засвоєнні знання (поняття) і разом з тим зафіксувати зміни в розумовому розвитку школяра, які відбуваються під час навчання. При цьому, як зазначає Н.Менчинська, можливі різні шляхи (варіанти) засвоєння: від часткового, конкретного до загального, від недиференційованого загального до часткового, конкретного і через конкретне до абстрактного. Вибір того чи іншого шляху засвоєння диктується змістом наукового поняття, умовами навчання, тими чи іншими можливостями учня, його готовністю до засвоєння понять та іншими факторами, з якими необхідно рахуватись в шкільній практиці.

Деякі дослідники, мабуть, не вникаючи в суть процесу засвоєння знань, роблять поспішні висновки при його аналізі. Зокрема, П.Зінченко виступає проти членування процесу засвоєння знань на етапи, бо воно приводить до відриву засвоєння від застосування вже засвоєних і закріплених знань. В дійсності, в процесі засвоєння знань, з самого початку має місце застосування, без якого взагалі неможливе засвоєння. Але воно виступало не як основний шлях самого процесу засвоєння, а як його завершальний етап. Застосування знань внутрішньо зв’язане з процесом засвоєння, становить основний зміст цього процесу [6].

Не можна цілком погодитись з П.Зінченком в питанні етапів засвоєння знань. Вони, ці етапи, є, і ми можемо їх спостерігати на кожному уроці. Навіть більше — якщо ми будемо їх недооцінювати, то цим завдамо відчутної шкоди навчально-виховній роботі в школі. Інша справа, що в минулому дидактика недооцінювала роль практичної діяльності, яка має місце в процесі оволодіння учнями системою знань, навичок і вмінь.

Розглядаючи структуру процесу засвоєння знань (виходячи з того, що засвоєння становить собою активну навчально-пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на свідоме оволодіння певним об’ємом знань), яка у нас склалася на основі врахування досягнень вітчизняної психології і педагогіки, аналізу передового педагогічного досвіду і матеріалів спеціальних дидактичних досліджень, можна стверджувати, що її бачення є різноманітне. Ряд дослідників взагалі не виділяють одну з ланок цього процесу, — постановка, усвідомлення і прийняття учнями пізнавального завдання, — яка є невід’ємною його частиною і, перш за все, впливає на ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Звертаючись до досліджень Н.Левітова, який ввів поняття психологічних компонентів засвоєння, під якими він розумів взаємопов’язані багатогранні сторони психіки учня, без активізації і відповідної спрямованості яких навчання не досягає цілі. До таких компонентів автор відносить:

- 1) позитивне відношення учнів до учіння;
- 2) процеси безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом;
- 3) процес мислення як процес активної обробки отриманого матеріалу;
- 4) процес запам’ятовування і збереження отриманої і обробленої інформації, — ми бачимо, що I компонент відповідає суті першої ланки процесу засвоєння.

І.Федоренко при аналізі процесу засвоєння знань також вказує на наявність в ньому мотиваційної сторони навчальної діяльності, зокрема він зазначає, що засвоєння знань

здійснюється шляхом пізнавальних, навчальних дій, нерідко в поєднанні з практичними. Іншими словами цей процес складається із взаємопов'язаних стимулюючої, антиципіруючої, виконавчої і оціночної ланок. Стимулююча ланка пов'язана з мотивацією; антиципіруюча — з ціллю; виконавча — з результатом дії (досягнення цілі) [12].

Цікавими є погляди щодо етапів процесу засвоєння знань в таких авторів як В.Євдокимов, який виділяє такі рівні: розпізнавання, запам'ятання, розуміння, уміння, перенос знань [5]; В.Ондолько вказує, що цей процес реалізується не лише за допомогою загальнонавчальних, а й специфічних умінь та навичок, серед яких: осмислення вивчуваного матеріалу, виділення в ньому головного, узагальнення, запам'ятовування [8]; та ін.

Таким чином, засвоєння знань — складний психолого-педагогічний процес. Виходячи із аналізу його природи в ньому виділяють такі основні дидактичні компоненти, що найбільш адекватно відображають характер пізнавальної діяльності учнів:

- а) постановка, усвідомлення і прийняття учнями пізнавального завдання;
- б) сприймання навчального матеріалу;
- в) осмислення, розуміння навчального матеріалу і засвоєння основної його інформації, формування наукових понять, узагальнення і систематизація знань;
- г) закріплення і вдосконалення знань, їх запам'ятовування, формування навичок і умінь;
- д) застосування знань, навичок і умінь на практиці;
- е) зворотний зв'язок: перевірка засвоєння, аналіз і самоаналіз досягнень учнів.

Постановка, усвідомлення і прийняття учнями пізнавального завдання. Вчителю далеко недостатньо пропонувати учням певні завдання і вимагати від них їх виконання. Тільки мотиви рухають учня до активної пізнавальної діяльності, а формування їх — спеціальне завдання вчителя, який повинен викликати в учнів внутрішню потребу в оволодінні знаннями, формувати їх цілі, інтереси, ідеали. Це досягається насамперед через усвідомлення учнями пізнавального завдання, що найповніше виступає перед ними у формі проблемної ситуації.

Постановка пізнавального завдання, збуджуючи увагу і активне мислення учнів, підготовляє їх до сприймання нового матеріалу, до ознайомлення з фактами, предметами та явищами. В залежності від того наскільки віддалений чи, навпаки, близький новий матеріал до досвіду і знань учнів, ознайомлення з ним відбувається або через безпосереднє сприймання в процесі спостережень, експериментів і практичних робіт, або шляхом *опосередкованого ознайомлення* — зі слів вчителя, через евристичну бесіду, підручник.

Сприймання як психічний процес, основою якого є рефлекторна діяльність кори головного мозку, полягає у відображенні в свідомості людини предметів і явищ об'єктивної дійсності, що діють у певний момент на органи чуття. Порівняно із відчуттями сприймання становить складнішу, повнішу форму відображення об'єктів. Якщо відчуття відображають окремі властивості чи якості предметів і явищ, то сприймання є відображенням їх в цілому, у взаємозв'язку їх властивостей і якостей.

Сприймання людини зв'язане з такими мислительними процесами, як аналіз і синтез, абстрагування і узагальнення, осмислювання предметів. Причому важливу роль відіграє попередній досвід.

Знання психологічних особливостей сприймання, врахування їх у практиці організації навчального процесу — неодмінна умова успішного навчання. Звичайно, сприймання навчального матеріалу має свої особливості. Вони полягають насамперед у тому, що під час навчання учні не тільки безпосередньо сприймають предмети і явища реальної дійсності, а й опосередковано сприймають знання у вигляді навчального матеріалу. Однак воно спирається на ті самі закономірності, що лежать в основі сприймання як форми пізнання.

Ефективність чуттєвого сприймання в процесі навчання великою мірою залежить від правильної взаємодії першої і другої сигнальних систем. Слово вчителя у формі бесіди, розповіді, інструктажу, лекції відіграє провідну роль в процесі сприймання навчального матеріалу. У поєднанні з різними формами наочності, із спостереженнями, самостійною роботою учнів воно сприяє активізації процесу сприймання ними знань, допомагає аналізувати і узагальнювати факти і явища, збагачує уявлення, викликає інтерес до навчального предмета.

Раціональне пізнання предметів і явищ краще досягається, коли воно: ґрунтується на добре організованому спостереженні чи практичній діяльності; підготовлює учнів до

узагальнення чи створює основу для оволодіння поняттями і узагальненими судженнями; вимагає власної активності і самостійності.

Засвоєння знань, наукових понять безпосередньо пов'язане з розумінням навчального матеріалу. За ознакою глибини відображення зв'язків в об'єктах, між предметами і явищами виділяють наступні взаємопов'язані ланки (елементи) процесу **розуміння** навчального матеріалу:

- 1) *усвідомлення* учнями нового матеріалу, фактів, подій, ознак, рис;
- 2) *осмислення* внутрішніх зв'язків і відношень;
- 3) *інсайт* — момент прозріння, проникнення в проблемну ситуацію, яка завершується знаходженням її вирішення чи розуміння.

Терміни “усвідомлення”, “осмислення” і “розуміння” переважно вживають як синоніми. Але це не так. “Розуміння” — родове поняття до понять “усвідомлення” і “осмислення”, між якими є деякі специфічні відмінності. *Усвідомлення* — розуміння на більш елементарному рівні відображення явища в свідомості учнів, безпосереднє відображення події в дійсності. Таким чином, усвідомлення — це розуміння частин цілого, елементів системи, значень об'єктів і окремих слів.

Усвідомлення має важливе значення для накопичення уявлень, знання фактів, слів, термінів як необхідної передумови для засвоєння більш складного матеріалу — понять і їх категорій, теорій і провідних ідей науки.

Осмислення — більш висока ступінь розуміння — розкриття об'єктивних зв'язків між окремими елементами цілого — предметами, явищами, процесами, а в тексті підручника — словами, думками, теоретичними положеннями. Осмислення — це розуміння на рівні розкриття сутності явищ і процесів реальної дійсності. Осмислення — це також розуміння цілого, цілісної теорії як системи знань. Осмислити ту чи іншу подію — означає визначити її місце серед інших, зрозуміти причини, які її викликали, передбачити результати чи наслідки, до яких вона призведе, виявити взаємозв'язки її з іншими подіями.

В реальному педагогічному процесі усвідомлення і осмислення здійснюються одночасно, ці процеси тісно взаємопов'язані.

Розуміння передбачає користування знаннями, що їх набуто через зв'язки (асоціації). Вони безпосередньо пов'язані з виявленням істотних ознак об'єкта пізнання, з утворенням понять. Перший шлях **утворення понять** базується на практично-чуттєвій діяльності учнів, що спирається на безпосереднє сприймання і співставлення самих предметів. Другий шлях формування понять базується на логічному аналізі їх ознак, які свідомо виділяються учнями. Обидва шляхи використовуються в шкільній практиці.

Психологи і педагоги встановили *основні етапи формування понять у навчанні*: 1) спочатку уявлення і поняття учнів мають дифузний характер — учень не усвідомлює їх ознак; 2) учень виділяє лише деякі ознаки, що найчастіше зустрічаються, серед яких ще не розрізняє істотні та неістотні; 3) учень виділяє і усвідомлює істотні ознаки; 4) поняття пов'язуються з усе більшим числом різноманітних об'єктів, знання систематизуються і узагальнюються.

Узагальнення характеризується виділенням і систематизацією загальних суттєвих ознак предметів і явищ. Це більш висока порівняно з осмисленням ступінь абстрагування від конкретного, момент переходу від розуміння смислу до визначення поняття. Наукові поняття завжди абстрактні, оскільки в них фіксується відхилення від конкретних предметів і явищ. Оперування науковими поняттями на етапі узагальнення знань приводить до встановлення зв'язків між ними, до формування суджень. А співставлення суджень приводить до умовиводів, до самостійних висновків і доказів.

Закріплення знань навичок і умінь відбувається вже в процесі їх сприймання і осмислення. Розуміння навчального матеріалу — важлива умова дієвості знань. Удосконаленню знань, навичок та умінь, перетворенню їх у надбання учнів сприяють різні види закріплення, запам'ятовування та відтворення їх у пам'яті (повторення).

Запам'ятовування — один із процесів пам'яті, за допомогою якого здійснюється введення інформації в пам'ять. В процесі запам'ятовування включення нових елементів в структуру пам'яті відбувається шляхом їх вводу в систему асоціативних зв'язків.

Можна виділити декілька факторів, які впливають на запам'ятовування: *особливості*

самого матеріалу який потрібно запам'ятати: чим більш осмисленою і значимою для суб'єкта є інформація, тим краще вона запам'ятовується; *контекст*, в якому знаходиться запам'ятовуваний матеріал (експериментальні дослідження показали, що запам'ятовування здійснюється краще, якщо при відтворенні елементи матеріалу знаходяться в тому ж контексті, що і під час його завчання); *повторення*, яке дозволяє збільшити час обробки матеріалу, який поступає в пам'ять. В одному випадку інформація затримується на рівні свідомості у вигляді окремих елементів, які добре встановлюються при неопосередкованому відтворенні. Однак таке запам'ятовування не дозволяє відтворювати інформацію, якщо з моменту її бачення минуло багато часу. Довготривке запам'ятовування стає можливим, тільки якщо здійснюється повторення другого типу, коли запам'ятовувані елементи включені в систему асоціативних зв'язків, які утворює пам'ять. Встановлення зв'язків між елементами запам'ятовуваної інформації і елементами, наявними в пам'яті (кодування), є необхідною умовою точного, тривкого запам'ятовування.

У закріпленні матеріалу важливе значення має *первинне, поточне і узагальнююче повторення*.

Досвід показує, що *первинне закріплення*, яке здійснюється переважно в тому ж логічному плані, в якому відбувалось сприймання нового матеріалу, корисне учням. Однак неможна затримуватись на цьому: як тільки основа нового закріплена, необхідно застосовувати закріплення тих же знань, включаючи їх в нові зв'язки з тим, що вже вивчено, і з новими життєвими фактами.

Поточне повторення, це є той процес постійного звертання до знань, які отримані раніше, який відбувається на кожному уроці і відіграє головну роль для міцного засвоєння знань учнями, здійснюється в різних формах. Головна умова успіху цього виду вдосконалення знань в тому, щоб вони включались у вирішення завдань, у виконання творчих завдань — тобто, в змістовну діяльність учнів.

Дуже важливим для досягнення міцності знань і для розумового розвитку учнів є *узагальнююче повторення*, яке здійснюється в різних логічних планах у відповідності з тією центральною ідеєю, яка найкращим чином синтезує матеріал.

Значення узагальнюючого повторення в тому, що воно розглядає раніше вивчене під новим кутом зору і приводить не тільки до вдосконалення засвоєного, але і до побудови знань в систему, до усвідомлення їх більш глибокого значення. Провідна ідея, широта охоплення матеріалу і життєвість — основні ознаки успіху узагальнюючого повторення.

Застосування знань — процес використання отриманої інформації в різних видах діяльності людини (ігровій, навчальній, трудовій). Для успішного застосування знань окрім їх засвоєння потрібне вироблення інтелектуальних умінь, які мають в своїй основі особливі, "оперативні" знання правил, за якими потрібно діяти. Застосування знань передбачає не тільки застосування цих знань в готовому виді, але і їх самостійне поповнення у відповідності з умовами завдань, які не розв'язувалися раніше в процесі навчання. Тому для формування умінь застосовувати знання потрібно систематично ставити учнів в умови розв'язання проблемної ситуації. Створення постійно діючої установки на пошуки вирішення проблемної ситуації передбачає наявність не тільки інтелектуальної, але й мотиваційної готовності до творчого використання знань.

Застосування знань може здійснюватись при вирішенні завдань як в межах одного навчального предмету, так і при переході від одного навчального предмету до іншого, а також в різних видах практичної діяльності. Зміст і характер застосування знань в межах одного навчального предмету визначаються рядом факторів:

- 1) формою, в якій виражена вимога використовувати певні знання;
- 2) самостійним вибором знань, необхідних для вирішення задачі;
- 3) аналізом наявних в задачі даних (явних чи скритих), які стимулюють до використання знань, і т.п.

Застосування знань в процесі розвитку мислення школярів широко досліджується в роботах зарубіжних психологів (Ф.Бартлетт, Дж.Брунер), що сприяє зближенню раніше розмежованих розділів психології: психології мислення та учіння.

Всі описані елементи процесу засвоєння знань існують не ізольовано. В кожному із них

проявляються попередні елементи цього процесу. Але знання окремих складових засвоєння, їх основних завдань, умов ефективного протікання дозволяє педагогам краще керувати цим процесом. На нашу думку, в практиці роботи вчителя досліджувана проблема є актуальною, адже від правильності організації процесу засвоєння знань (зокрема, співставлення його компонентів із особливостями змісту навчального матеріалу) залежить успішність учнів в навчанні. Слід відзначити також, що послідовність етапів засвоєння неможна уявити собі раз і назавжди наперед визначеною. Послідовність і міра застосування елементів засвоєння будуть залежати від завдань навчання, специфіки змісту, можливостей учнів. Тому завжди необхідний усвідомлений вибір найбільш раціонального варіанту його організації у відповідній ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленский Д.М., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. — М., 1959. — 250 с.
2. Гальперин П.Я. Развитие исследований по теории формирования умственных действий. — В кн.: Психологическая наука в СССР, т. I, — М., 1959. — С.56-93
3. Дидактика современной школы. / Под ред. В.А. Онищука. — К., 1987. — 350 с.
4. Дидактика средней школы. / Под ред. М.Н. Скаткина. — М.: Просвещение, 1982. — 319 с.
5. Евдокимов В.І. Ефективність засвоєння знань учнями // Рад. шк., 1984, №4.
6. Зинченко П.И. Об одной концепции в психологии обучения. // Вопросы психологии, 1961, №6.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику. — М., 1990. — 382 с.
8. Ондолько В.Г. Засвоєння знань учнями // Рад. шк., 1983, №11.
9. Педагогіка: Навч. посібник для студ. ун-тів / За ред. А.М. Алексюка. — К.: Вища школа, 1985. — 295 с.
10. Педагогічна психологія: Навч. посібник. / Л.М. Проколенко, Д.Ф. Ніколенка. — К., 1991. — 180 с.
11. Психологический словарь /Под. ред. В.П.Зинченко. М.; Л., 1996. — 356 с.
12. Сеченов И.М. Элементы мысли // Избр. произв. — М.; — Л., 1952. — 365 с.
13. Федоренко И.Т. Подготовка учащихся к усвоению знаний. — К., 1980. — 94 с.