

Тернопільський державний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Наукові записки

Серія: педагогіка

771337

5'2001

Тернопіль

ББК 74

Н 34

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. № 5. — 2001 р. — 118 с.

Випуск присвячено висвітленню проблем педагогіки початкового навчання

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 26 червня 2001 року (протокол № 10)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Микола Вашуленко — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Анатолій Вихруш — доктор педагогічних наук, професор

Віра Вихруш — кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальна за випуск)

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

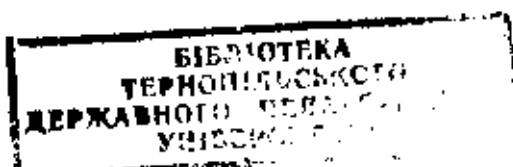
Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України

Василь Мадзігон — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор



Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель

ББК 74

Н 34

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Олеся БЕРАЛДИН

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ МАЛОКОМПЛЕКТНОЇ ПОЧАТКОВОЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

Аналіз діяльності малокомплектних початкових сільських шкіл України, конструювання передового педагогічного досвіду стало джерельною базою побудови соціально-педагогічної моделі виховної системи навчально-виховних закладів цього типу, виокремлення основних компонентів, взаємозв'язків, визначення умов і вияву основних показників її ефективності.

“Модель” — з французької зразок — це умовне зображення будь-якого об’єкта чи системи об’єктів. В основу конструювання моделі педагогічного процесу було покладено педагогіку співробітництва, яка базується на співпраці основних інститутів виховання: школи, родини, сільської громади. Така взаємодія передбачає створення сприятливих умов для забезпечення добровільного партнерства і співпраці учнів різновікового колективу малокомплектної початкової сільської школи, їх родин, педагогів школи, усього соціального довкілля як рівноправних суб’єктів виховного процесу.

Головною умовою конструювання соціально-педагогічної моделі малокомплектної початкової сільської школи є чітке визначення мсти, глибина і характер якої залежить від реальних можливостей та наявних засобів: врахування специфіки освітнього процесу в означеному типі шкіл, можливостей сім’ї, соціального довкілля. Кожна із сторін виступає як активний суб’єкт виховного процесу, вкладаючи свої специфічні можливості та створюючи умови для взаємовпливу, доповнення, зростання виховного потенціалу іншого.

Головними завданнями такої взаємодії є формування стратегії і тактики виховної діяльності, створення та забезпечення умов для організації змістового виховного процесу, врахування інтересів усіх суб’єктів при плануванні роботи.

На етапі проектування моделі малокомплектної початкової сільської школи нами ставилися завдання, які враховували зону найближчого розвитку кожного учня і всієї системи. При цьому протиріччя між завданнями і можливостями їх реалізації стали джерелом руху до поставленої мети.

Попередня діагностика соціально-педагогічних умов функціонування досліджуваного типу шкіл, оцінка реальних можливостей школи, соціального довкілля, всієї виховної системи, рівнів вихованості молодших школярів у різновіковому колективі сприяло реальній постановці завдань і визначення умов для оптимального функціонування і розвитку системи.

Виховні завдання малокомплектної початкової сільської школи розглядалися у багатогранності її зв’язків із соціальною інфраструктурою села, господарсько-економічним, громадським і духовно-культурним життям. Вони обумовлювалися, з одного боку, особливостями суспільного буття, вимогами соціуму до розвитку особистості, які постійно підвищуються, та з іншого — потребами особистості у саморозвитку.

Отже, основного для розробки загальної соціально-педагогічної моделі малокомплектної початкової сільської школи стало обґрунтування всіх її складових (компонентів). Аналіз теорії і практики означеного типу навчально-виховного закладу дозволяє визначити його модель як уклад життя різновікового колективу молодших школярів, всі сторони (складові) якого підлягають певним цілям і забезпечують досягнення заданого результату — певних меж розвитку, морально-духовних якостей особистості, сформованості найважливішої риси особистості — національної самосвідомості, освоєння своєї стіничної цінності (мови, території, культури), відчуття причетності до розбудови національної державності, утвердження власної національної гідності, внутрішньої свободи, гордості за Україну.

При побудові соціально-педагогічної моделі виховної системи малокомплектної початкової сільської школи і її апробації нами враховувалися наступні вимоги:

- постановка загальної мети і конкретизація завдань виховання у відповідності до особливостей функціонування школи як компонента соціальної інфраструктури села;
- планування виховної роботи різновікового учнівського колективу, одновікових груп з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей;
- оптимальний вибір змісту, форм і методів виховних заходів;
- використання традицій, духовно-етичних впливів села в гуманізації стосунків школярів;
- взаємодія школи і соціального довкілля;
- органічна єдність навчальної і позакласної роботи;
- цілеспрямованість, суспільно-корисна діяльність, різноманітність, захопленість, романтика позакласних і позашкільних справ;
- координуюча роль учителя у педагогічній технології взаємодії школи і соціального педагогізованого середовища;
- інтеграція соціальних і педагогічних чинників у підвищенні ефективності виховної системи школи.

Правомірність системного підходу до наукового обґрунтування соціально-педагогічної моделі малокомплектної початкової сільської школи підтвердила розглядом двох принципово важливих питань:

- a) виявом і аргументуванням соціально-педагогічних умов, необхідних для оптимального функціонування досліджуваного об'єкту;
- b) обґрунтуванням логіки виокремлення ведучих завдань, показ їх зв'язку з іншими чинниками.

При обґрунтуванні соціально-педагогічної моделі школа в нашому дослідженні виділяється як системоутворююча ланка. Ця педагогічна система складається з декількох підсистем, які становлять цілісне багатокомпонентне утворення: малокомплектна початкова школа, родина (сім'ї учнів); сільськогосподарське виробництво (трудові колективи, орендатори, фермери); культурологічні, громадські організації (духовно-етичні впливи); учні середніх та старших класів базової школи, які проживають у цьому селі, в їх цілеспрямованій взаємодії.

Обов'язкова умова функціонування системи — її системоутворюючий фактор — підпорядкування кожного елемента єдиним цілям і завданням, моральна і організаційна готовність кожного суб'єкта до виконання виховних функцій, оволодіння необхідними знаннями. Дана модель включає ряд блоків (елементів) — інтегрованих суб'єктів виховного впливу. До таких блоків належить: учитель (учителі) малокомплектної школи і різновіковий учнівський колектив; родина (сім'ї учнів); сільська громада, трудові колективи, суб'єкти різних форм господарювання на селі; все соціальне довкілля. Центральний з-поміж них — учителі-учні. Педагог виступає координатором впливу на учнів усіх суб'єктів виховання регіону. Його завдання полягає у забезпеченії оптимального функціонування цього елемента, блоку і усієї системи.

Особистості вчителя відводиться основна роль у реалізації ідеї національного виховання, адже найбільш оптимальний зміст освіти може залишитися нереалізованим, якщо в основі якісного реформування не знайде свого місця особистість педагога. Завдання ускладнюється політичним структуруванням суспільства, полікультурністю, відсутністю усталеної державної ідеології, падінням соціального статусу, несприйняттям і незнанням частиною вчительства національно-культурних цінностей, національної системи виховання, що є наслідком деградації людини з ідеологізованими культурними орієнтаціями, з деформованими почуттями, неусвідомленою належністю до мовно-етнічної спільноти, духовності, історії, політичної нації.

Найважливіший суб'єкт виховного впливу — різновіковий учнівський колектив (суб'єкт педагогічної діяльності). Ефективність його дій залежить від того, якою мірою включені в цей процес самі вихованці. Це означає, що при постановці цілей і завдань виховання, виборі його форм і методів мають враховуватися особливості різновікового учнівського колективу малого села як певної соціальної групи. Тільки активна участь школярів у досягненні мети і завдань виховної роботи є гарантам її результативності.

Отже, провідна функція у структурі та логіці виховного процесу малокомплектної початкової сільської школи (її моделі) належить учителю-учню. Саме вони є центральним блоком реалізації педагогічної технології малокомплектної початкової сільської школи. Водночас інші — є взаємозалежними і взаємопов'язаними у соціально-педагогічній моделі, що складає комплекс чинників, які забезпечують оптимальне функціонування досліджуваного об'єкта в соціальній інфраструктурі нинішнього села.

Важливе призначення у нашій моделі мають й інші блоки: родина (сім'ї учнів), сільськогосподарське виробництво, духовно-етичні центри у досягненні виховних цілей школи. Для успішної взаємодії і взаємовпливу всіх означених компонентів виховної системи малокомплектної початкової сільської школи необхідно спрямовувати їх можливості на розв'язання конкретних завдань.

У нашему дослідженні вивчалися можливості і місце кожного елемента системи у виховному процесі, погоджувалися конкретні завдання з усіма суб'єктами взаємодії, забезпечувалася координація виховних зусиль школи (педагога), надавалася необхідна методична допомога з метою педагогізації довкілля.

Родина (сім'я) — важливий блок у моделі виховної системи. Пошук механізмів удосконалення сімейного виховання та становлення соціально-активного індивіда зумовлений оновленням суспільства на основі національних і загальнолюдських цінностей. Ця ідея була покладена в основу соціально-педагогічної моделі виховної системи малокомплектної початкової сільської школи і передбачала механізми формування педагогічної культури сучасної сім'ї на засадах етно- та родинної педагогіки як системи перевірених і утвердженых досвідом чисельних поколінь найважливіших сімейних цінностей: до яких, насамперед, належить любов та взаємоповага членів сім'ї, здоровий спосіб життя, духовність і матеріальне благополуччя.

Взаємоспрямовані впливи сім'ї та школи, де кожна дія одного з учасників взаємодії викликає відповідні дії іншого, в кінцевому результаті передбачають вироблення певної єдиної для всіх її учасників системи як основи для здійснення планів спільної діяльності.

Наступний блок моделі — сільськогосподарське виробництво (трудові колективи, орендатори, фермери, підприємці). Ефективне управління виховним процесом неможливе без вивчення зовнішніх чинників, уміння їх враховувати та використовувати для досягнення цілей виховної системи. За певних умов вони дають змогу охопити суспільним вихованням усіх дітей у сільській місцевості, створюють можливості для зміцнення матеріальної бази дітей школи, ефективніше здійснюють процес соціалізації дітей.

В умовах села традиції і звичаї, за допомогою яких формуються моральні погляди, норми багато в чому переплітаються з положенням і настановами релігії. Саме в релігії закладався первинний пласт загальнолюдських цінностей. Тому елементом соціально-педагогічної моделі малокомплектної початкової сільської школи є і релігійні впливи — духовні (ведичні) цінності.

Тут ми маємо такий комплекс стосунків: учитель малокомплектної початкової сільської школи-учні; учитель-учень; учень-різновіковий колектив школярів; учитель-родина-учні; учитель-соціальне довкілля; учні-сільська громада; учитель-духовно-етичні впливи, громадські організації; школа-церква-родина-сільська громада та ін.

В основу нашої дослідницької роботи, спрямованої на перевірку функціонування кожного із означених елементів моделі, особливостей їх впливу і взаємодії, покладено такі характеристики:

- науково обґрунтовану концепцію національного виховання, реалізація якої гарантує оптимальний в умовах малокомплектної початкової сільської школи результат;
- єдність загальнолюдських і національних цінностей, що забезпечують у виховному процесі органічний зв'язок української національної культури з культурами народів світу при інтегруючій ролі таких понять: Україна-етнос; Україна-природа, екологія; Україна-держава; (Україна-нація; Україна-макрокультура (матеріальна і духовна, філософія, освіта, мистецтво, право, наука, армія)); Україна-ментальність; Україна-доля; Україна-суб'єкт міжнародних відносин, тобто увесь спектр українського життя, який виходить з концептуального положення: українознавство як цілісна наукова система, що об'єднує в собі зазначені вище підсистеми;

- науковість і системність, що полягає в забезпеченні оптимальних умов для розширення і поглиблення знань, умінь і навичок, творчої самореалізації з метою формування національного типу особистості, при цьому малокомплектна початкова сільська школа розглядається як педагогічна система; що складається з декількох підсистем (блоків), має мету, певні компоненти з їх характеристиками, зорієнтована на особистість, її розвиток, духовне збагачення, підвищення відповідальності перед суспільством і самим собою;
- неперервність і спадкоємність, що забезпечить єдність усіх ланок виховного процесу (взаємодії), об'єднує зусилля школи, родини та довкілля; цілісність та безперервність педагогічного процесу, набуття нових якостей, цінностей, умінь та навичок;
- доступність та добровільність, альтернативність у задоволенні духовних запитів особистості. Її пізнавальних та інтелектуальних можливостей та інтересів, творчий самореалізації;
- оптимальне поєднання і скоординованість усіх виховних заходів;
- підпорядкування компонентів системи конкретним цілям і завданням;
- стійкість "духу" школи (стилю, традицій, атмосфери довіри до дитини, турбота про її емоційне й фізичне благополуччя);
- педагогічний взаємообмін (школи, родини, сільської громади);
- координація вчителем взаємокорисної діяльності та взаємовпливів.

У сукупності і взаємодії ці характеристики (принципи) орієнтують виховний процес на забезпечення соціально-педагогічних умов для формування національного типу особистості, соціальної адаптації молодших школярів, а також взаємозв'язок школи, родини та педагогізованого довкілля на основі послідовності, взаємодії, інтеграції та диференціації.

Інноваційні пошуки побудови та реалізації соціально-педагогічної моделі сприяли поглибленню педагогічному прогнозуванню виховної взаємодії, обґрунтуванню підходів і методів отримання відповідної прогностичної інформації.

Таким чином, наша модель зорієнтована на пошук шляхів оновлення змісту національного виховання, використання нових технологій, на поєднання традиційних форм виховання та нових прогресивних методик, раціональне поєднання педагогічного, родинного та соціального впливів і на цій основі проектування наукової стратегії функціонування і розвитку малокомплектних початкових сільських шкіл.

Зіновій ОНІЩІКІВ

СІЛЬСЬКА ПОЧАТКОВА МАЛОКОМПЛЕКТНА ШКОЛА В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ НА НОВУ СТРУКТУРУ І ЗМІСТ ОСВІТИ

Сільська школа — поняття збірне, яке включає сукупність різних типів загальноосвітніх закладів, розміщених у сільській місцевості, що різняться наповнюваністю, соціальним оточенням, територіальною віддаленістю від великих культурних центрів.

Серед різних типів сільських навчальних закладів найбільш специфічною є початкова школа, яка може мати різну структуру. Вона може входити до складу комплексу "дитячий садок-початкова школа", бути однокомплектною (працюють окремі класи) або малокомплектною (наявні класи-комплекти).

Загальна кількість початкових шкіл у сільській місцевості нашої країни за останні 8 років (з 1992 р. по 1999 р.) скоротилася на 280 шкіл і становила в 1999 році 2745 шкіл, а наповнюваність їх у середньому становить 21 учень.

Зокрема у Тернопільській області в 2000 році функціонувало 249 початкових шкіл у сільській місцевості, в тому числі 44 комплекси "дитячий садок — початкова школа". Результати аналізу кадрового забезпечення цих шкіл учителями показали, що у 78 початкових школах працює по 1 учителеві (до того ж в одній школі є тільки один клас, у 20 школах — по 2 класи, у 49 школах — по 3 класи, а у 8 школах — по 4 класи), у 151 початковій школі — по 2 учителі (у 36 школах є по два класи, у 115 — по чотири класи), у 20 початкових школах — по 3 і більше учителів (у трьох із них є по 3 класи, у 17 — по 4 класи). Один із учителів у таких

школах є одночасно і її директором. Робота вчителя початкових класів у таких умовах застулює особливої уваги і турботи з боку державних органів, місцевого населення.

Проте сільська школа на сьогодні практично ще не відчуває особливої турботи з боку владних структур, меценатів. "Через фінансові труднощі не поповнюється матеріально-технічна база навчальних закладів. До мінімуму зведено фінансування будівництва нових приміщень, скорочується варіативна частина типових навчальних планів, що звужує можливості учнів в одержанні повноцінної середньої освіти" [4, 1-3].

Важливим документом у розв'язанні цих та інших проблем сільської школи є постанова Кабінету Міністрів України від 20 липня 1999 року № 1305 "Про розвиток сільської загальноосвітньої школи", яка певним чином сприятиме зміцненню навчально-матеріальної бази сільських шкіл, здійсненню переходу початкової школи на нову структуру і зміст освіти. Особливої уваги в процесі реформування потребує сільська початкова малокомплектна школа.

Умови роботи вчителів і учнів у сільській початковій школі мають як позитивні сторони, так і викликають певні труднощі. До таких труднощів у роботі вчителя відносимо:

- методично-культурну ізольованість учителів;
- необхідність щоденної підготовки до 8-12 уроків;
- підвищену увагу жителів населеного пункту до умов життя і праці вчителя;
- роботу з класом-комплектом;
- низький рівень підготовленості дітей до школи;
- обмежені можливості у використанні наочності, ТЗН, методів навчання.

Учень в умовах малокомплектної початкової школи відчуває гіперопіку з боку вчителя, працює за підручниками масової школи, обділений емоційними враженнями, працює у зоні підвищеної слухової чутливості і розподілу уваги, персвантажений самостійною роботою [6, 5-6].

В умовах переходу сільської початкової малокомплектної школи на нову структуру і зміст освіти передусім, на нашу думку, необхідно звернути увагу на розв'язання таких проблем.

Якість освіти в початковій школі значною мірою залежить від підготовленості дитини до школи. "Підготовка до школи передбачає загальну і спеціальну підготовку. Перша — це фізична, інтелектуальна, особистісно-вольова готовність, а друга готовність включається у засвоєння предметних знань, умінь, навичок. Інтегративним результатом цих напрямів діяльності є готовність дитини до навчання у школі, яка складається у неї на завершення дошкільного дитинства і сприяє успішній адаптації до умов і вимог шкільного навчання" [7, 7].

Результати досліджень показали, що більше 60 відсотків дітей, що не охоплені організованим навчанням у дитячому садку, при вступі до школи не володіють передумовами навчальної діяльності (вмінням слухати вчителя, виконувати його вказівки тощо), не готові до самостійного виконання завдань, до контролю своєї діяльності [1, 18].

За статистикою в Україні дошкільним суспільним вихованням у сільській місцевості охоплено до 19% дітей. Аналіз результатів анкетування, проведенного у восьми районах Тернопільської області, показав, що кількість дітей, які регулярно відвідували дитячі дошкільні заклади у 2000 році, становила 14%. Криза системи дошкільної освіти зумовлює пошук нових шляхів підготовки дітей до школи. Досвід роботи попередніх років висуває таку форму роботи як підготовчі групи при школах, які можуть функціонувати протягом навчального року із періодичністю один раз на тиждень, або двотижневі заняття у травні-червні. Необхідно розробити програму таких навчальних занять, в якій передбачити розвиток мовлення, мислення, уяви, просторових уявлень дітей тощо. Орієнтиром у цьому мають бути вимоги Базового компонента дошкільної освіти (1998 р.).

У "Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи" передбачено створення передумов для усебічного розвитку і саморозвитку особистості, індивідуалізації та диференціації навчання, переходу на особистісно зорієнтовані педагогічні технології.

Ураховуючи рівень готовності дітей до школи, їхні індивідуальні особливості, учительської доцільно індивідуалізувати навчально-виховний процес, використовуючи індивідуальну, парну та групову форми роботи учнів на уроці, різні види діагностичного контролю.

В умовах початкової малокомплектної школи в одному класі можуть одночасно навчатися діти з різними навчальними можливостями: обдаровані діти, діти звичайних

можливостей, відстаючі у навчанні діти, педагогічно запущені діти, діти із затримкою психічного розвитку. Якщо в умовах міста такі діти можуть навчатися в різних школах чи класах, то в умовах сільської початкової малокомплектної школи такої можливості немає. Незважаючи навіть на те, що для дітей, наприклад, із затримкою психічного розвитку існують спеціальні школи, батьки не віддають їх туди на навчання, позаяк перебування дитини вдома є чи не єдиним джерелом прибутку в умовах сьогоднішнього економічного становища.

У навчанні обдарованих дітей слід ураховувати тип їх обдарованості. Н.Лейтес виділяє три таких категорії обдарованих дітей: з прискореним розумовим розвитком, з ранньою розумовою спеціалізацією та з окремими ознаками незвичайних здібностей. В умовах початкової малокомплектної школи можливості для забезпечення розвитку обдарованості дітей обмежені: практично в більшості таких невеликих сіл відсутні бібліотеки, немає позашкільних закладів, та й обізнаність учителя з різними видами діяльності обмежена. Проте і в цих умовах учитель може, як на уроці, так і в позаурочний час, з цією метою пропонувати дітям завдання підвищеної складності, з логічним навантаженням, завдання для розвитку творчої уяви. Для дітей з прискореним розумовим розвитком можна використовувати "перескачування через класи" (за Н.Лейтесом).

Зарубіжний і вітчизняний досвід переконує, що доцільно в навчанні обдарованих дітей використовувати комп'ютери. Спеціально розроблені комп'ютерні програми дозволяють забезпечити розвиток різних категорій обдарованих дітей.

У більшості сільських початкових шкіл класи невеликої наповнюваності. Тому учитель у роботі зі слабопідготовленими учнями має більші можливості для індивідуалізації навчання, які він може використати як на стапі "Самостійна робота", так і на стапі "Робота з учителем". На етапі "Самостійна робота" учням доцільно пропонувати диференційовані завдання за ступенем самостійності (інструкційні завдання: вказівка на зразок способу дії, пам'ятки, теоретичні довідки; завдання з різними елементами допомоги: з додатковою конкретизацією, з допоміжними вказівками, з виконанням певної частини завдань тощо), підготовлені учителем на картках, а також використовувати зошити з друкованою основою. На етапі "Робота з учителем" учитель має можливість індивідуально опрацювати з окремими учнями.

Певні труднощі відчувають учителі в роботі з шестиричними першокласниками малокомплектної школи, які навчаються разом з учнями інших класів (особливо при навчанні грамоти). Це зумовлено тим, що в першому півріччі в них тільки формуються передумови навчальної діяльності, переважає наочно-дійове мислення. Учителеві потрібно безпосередньо управляти діяльністю кожного учня, щоб необхідні способи діяльності довести до кожної дитини, позаяк навички самостійної роботи в них ще не сформовані. Тому уроки навчання грамоти, а також математики доцільно організовувати окремо від уроків в інших класах, тобто проводити за "зсунутим" розкладом: перші два уроки учитель проводить з учнями першого класу, на третій урок приходять учні іншого класу.

У роботі з класом-комплектом доцільно використовувати можливості для проведення однотемних уроків. Такі можливості є на однопредметних уроках (математика-математика, українська мова-українська мова тощо) і при розгляді спільних тем чи при виконанні спільних видів робіт. Наприклад, у навчальній програмі з читання для 2 і 3 класів чотирічної початкової школи такими темами є "Осінь щедра, осінь золотава..." (2 кл.) і "В осінні барви-шати вдяглися ліси й поля" (3 кл.), "Зима-бліосніжка" (2 кл.) і "Ось прийшли морози і зима настала" (3 кл.) та інші. Як однотемні уроки можна проводити окремі уроки з позакласного читання, з розвитку зв'язного мовлення учнів.

Проведення однотемних уроків розширює можливості учителя у використанні методів, засобів навчання, сприяє активізації навчальної діяльності учнів, розвиткові усного мовлення. Проте до виділення і планування таких уроків потрібно підходити зважено, щоб уникнути штучного поєднання тем.

Специфіка уроків у класі-комплекті вимагає організації самостійної роботи, яка проводиться в основному за підручниками і навчальними посібниками. Проте дані навчальні посібники зорієнтовані для всіх типів шкіл і не враховують умов роботи в класі-комплекті, більшість завдань не розраховані для самостійної роботи. "Вони потребують детального попереднього розбору й визначення характеру та послідовності розумових і практичних дій. У

підручниках недостатньо матеріалів для спостережень нових фактів і явищ, майже відсутні завдання для здійснення диференційованого навчання учнів з урахуванням їх готовності, рівня пізнавальних можливостей. Не містять вони елементів для самоконтролю і самоперевірки. Окремі завдання велики за обсягом, з деяких тисм іх недостатньо для ґрунтовного відпрацювання необхідних умінь і навичок" [5, 32].

Тому постає необхідність розробки нових підручників і посібників, які б забезпечували керівництво самостійною роботою учнів в умовах сільської початкової малокомплектної школи. Такої ж думки дотримується і Міністр освіти і науки Василь Кремінь, який зокрема зауважив, що "...підручник для дітей сільської і міської школи ... теж має свою специфіку. Те, що для сільської дитини є зрозумілим і звичним, часом є дивним для міської, і навпаки" [3, 2].

На сьогодні в практиці роботи вчителів початкових малокомплектних шкіл набули використання деякі способи пристосування наявних у підручниках та посібниках завдань і вправ для самостійного виконання, зокрема зміна послідовності дій, внесення доповнень до інструкцій підручника, використання додаткових інструкцій, які дають школярам зразок оформлення запису, план міркування, способи самоконтролю та самоперевірки.

Учителеві, який працює в умовах сільської початкової малокомплектної школи, доводиться мати справу з дітьми, які мають дефекти в мовленні. Як свідчать результати досліджень [1, 18], приблизно у п'ятої частини сільських дітей мають місце відхилення у звимові звуків (сонорних, свистячих, шиплячих). Посільки логопедичних пунктів у даний школі, а також у найближчих школах практично немає, тому учителеві доводиться виступати і в ролі логопеда. У вузах ґрунтовної підготовки з даного питання випускники не одержують. Тому, на нашу думку, допільно на допомогу учителеві початкових класів підготувати методичні рекомендації чи посібник, який допоможе йому проводити логопедичну роботу з учнями.

У роботі вчителя в умовах сільської початкової малокомплектної школи виникають труднілі з вибором предметів варіативної частини навчального плану, позаяк він повинен розраховувати на власні сили, знання і вміння. Залежно від рівня підготовленості учнів, їхніх інтересів і потреб учитель може години варіативної частини відводити на вивчення навчальних предметів інваріантної частини, проведення індивідуальних занять, на факультативні заняття, які б сприяли озброєнню дітей уміннями і навичками грамотно вести сучасне фермерське господарство, виступати гідами партнерами своїх батьків. Тому на сьогодні "виключно потрібні розробка і видання масовими тиражами довідково-інформаційної літератури саме з культури господарювання" [6, 4].

Таким чином, розв'язання даних проблем значною мірою сприятиме вдосконаленню навчально-виховного процесу в умовах переходу сільської початкової малокомплектної школи на нову структуру та зміст освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каруле А. Я., Страдзиня Я. Ф. К вопросу о подготовлености сельских шестилетних детей к школьной жизни и организации учебно-воспитательной работы в малокомплектной школе // Методические рекомендации о работе с шестилетками в сельской малокомплектной школе. — М.: АГН СССР, 1987. — С.18.
2. Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Освіта України. — 2000. — 16 серпня.
3. Кременъ В. Добрий початок — половина успіху // Поч. школа. — 2001. — № 1. — С.2.
4. Мелешко В. Перспективи розвитку сільської школи // Поч. школа. — 1999. — № 12. — С.1-3.
5. Присяжнюк Н. І. Особливості використання навчальних посібників у малокомплектній школі // Поч. школа. — 1992. — №№ 7-8. — С.32.
6. Савченко О. Я. Вдосконалення навчально-виховного процесу в малокомплектних школах // Рідна школа. — 1995. — № 5. — С.5.
7. Савченко О. Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи // Поч. школа. — 2001. — № 1. — С.7.

ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ ЕЛЕМЕНТ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Домінуючою ознакою сучасного етапу розвитку національної системи освіти є гуманізація навчально-виховного процесу, що передбачає визнання людини найвищою цінністю, повагу до її особистості та гідності, виховання загальнолюдських якостей.

Повноцінна освіта забезпечується насамперед досконалим змістом, адже він є своєрідною моделлю вимог суспільства до підростаючого покоління, що в особливій формі відображає матеріальну і духовну культуру людства.

Матеріалізованою формою змісту освіти є підручник, який репрезентує знання про природу, суспільство, людину; уміння користуватися цими знаннями як способами діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу (концепція І.Лернера). Визначені елементи змісту освіти мають бути повноцінно відображені у підручнику. Однак досвід переконує, що належне відбиття у змісті навчального матеріалу знайшли лише перші три компоненти; проблема формування емоційно-ціннісного ставлення до світу ще мало розроблена, хоча його роль у становленні особистості дитини незаперечна.

Проаналізуємо сутність досліджуваного феномену.

Досвід емоційно-ціннісного ставлення — це, на думку І.Лернера, "система норм ставлення до світу, до діяльності, до людей — словом, система ціннісних орієнтирів. Він характеризується тим, що передбачає засвоєння соціального досвіду, нагромадженого суспільством..." [6, 52]. Щодо ціннісних орієнтирів, то їх вчені трактують як систему "певних ціннісних уявлень, яка функціонує в установках особи як цілісна одиниця і регулює її поведінку" [7, 32].

Емоційно-ціннісний елемент передбачає збагачення змісту освіти цікавим, особистісно значущим матеріалом і включає систему потреб, емоцій та почуттів учня, які зумовлюють його ставлення до оточуючої дійсності. Дане положення виступає важливим теоретичним підґрунтям розробки моделі підручника для особистісно орієнтованого навчання.

Функціональне призначення аналізованого елемента змісту освіти вчені вбачають в оцінюванні значення того чи іншого об'єкта, у вибіковому формуванні і визначенні ставлення до світу, у регулюванні спрямованості діяльності [10].

У навчально-виховному процесі вказаний елемент змісту освіти реалізується не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку з трьома іншими. Ця єдність виявляється насамперед у тому, що емоції і почуття завжди предметні, тобто формуються передусім змістом навчального матеріалу, а таким предметним змістом для них виступають знання, уміння та навички, досвід творчої діяльності. Саме ці елементи, на думку І.Лернера, є необхідною базою для виковання емоцій.

Проблема відображення у змісті підручників досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу особливо актуалізується в умовах навчання учнів початкових класів, оскільки:

- по-перше, відома думка Л.Виготського про єдність інтелекту та афекту (під афектом вчений розумів емоційне життя людини), тобто це означає, що навчальний процес як мислительний завжди супроводжується певними емоціями — позитивними і негативними. Позитивні емоції виступають важливим стимулом навчальної діяльності — провідної у молодшому шкільному віці, тоді як негативні гальмують її (в науці відома думка про те, що інколи і негативні емоції можуть активізувати процес навчання, однак для молодшого шкільногого віку це є закономірністю);

- по-друге, психологи (О.Запорожець, Д.Ельконін, Г.Костюк, Г.Люблінська) вважають молодший шкільний вік унікальним етапом у процесі емоційного розвитку особистості, а емоційність — характерною рисою учнів початкових класів. Дано якість виражається у тому, що діяльність молодшого школяра завжди забарвлена певними емоціями, особливо процес сприйняття навчального матеріалу. Це дало можливість В.Крутєцькому зробити такий висновок: "емоційно-нейтральне" сприйняття дітям даного віку малодоступне. Мова йде, насамперед, про так звану "інтелектуалізацію афекту" (термін Л.Виготського).

Способи втілення у підручниках четвертого елемента змісту освіти найрізноманітніші. Це, насамперед, емоційно насищені тексти; цікава у пізнавальному плані інформація, що

відповідас актуальним потребам молодших школярів; оригінальні факти з "емоційним пришлом", тобто відлій підбір навчального матеріалу.

Проблема відбору змісту навчального матеріалу у підручники для початкової школи особливо актуальна. Одним із концептуальних положень для авторів повинна стати вимога дидактів і методистів про те, що зміст сучасних підручників мають визначати не класові пріоритети та вплив політичних партій, а цінності загальнолюдського (ідеали добра, правди, краси, справедливості, людської гідності тощо) та національного характеру. Пріоритет загальнолюдських цінностей, на думку І.Зверева, стає лейтмотивом освіти, особливо предметів гуманітарного циклу [2].

Досвід переконує, що загальнолюдські цінності засвоюються найбільш успішно в єдності з національною культурою. Загальнолюдське і національне співвідносяться у змісті освіти як ціле і частина, а з іншого боку — розглядаються як дві сторони загальнолюдського процесу. Підтвердження цих слів знаходимо у Григорія Ващенка: "...мораль окремих народів і навіть різних верств суспільства має свої характеристичні риси, але поряд з тим є загальнолюдська мораль, подібно до того, як є загальнолюдські норми логічного мислення, що дають можливість людям різних рас, різних станів і різного культурного розвитку бодай в основному розуміти один одного" [1, 34]. Інтегруючим ядром змісту сучасних навчальних книг для молодших школярів має стати українознавство [5; 7, 153–155], яке є першоосновою для утвердження моралі і громадянськості, формування культури почуттів.

Істотним недоліком окремих підручників для початкової школи вважають недостатньо продуманий відлій інформації з точки зору й значущості для молодших школярів. О.Савченко стверджує, що зміст навчання у початковій школі має бути цікавим, викликати позитивні сміші, задовольняти допитливість, інтерес [9]. Як свідчить практика, учнів захоплює, насамперед, зміст текстів — цікавих, доступних, насичених живими образами; яскрава, образна, емоційно-виразна мова підручника, а також глибока і послідовна логіка викладу матеріалу. Відомі заклики зменшити обсяг основного тексту під гаслом "усунення перевантаження" учнів. Однак науковці стверджують, що "лаконічність викладу — далеко не завжди є його перевагою, бо спричинює значне збільшення інформаційної насиченості тексту" [7, 34]. Для того, щоб дитина запам'ятала основний навчальний матеріал, інформації має бути надлишок.

З метою забезпечення у навчальному процесі єдності емоційного і раціонального вчення пропонують включати у підручники елементи гумору, сатири, забавних діалогів; підбирати матеріал, який стимулює позитивний, життєстверджуючий погляд на життя [3; 4].

Чільне місце серед засобів реалізації емоційно-ціннісного елемента змісту освіти у підручниках займають завдання і вправи, передусім ті, які "враховують уже наявні потреби учнів, їх ціннісну орієнтацію" [11, 331]. Крім цього, окрему групу становлять спеціальні завдання. "покликані формувати потреби учнів..., формувати їх систему цінностей, розвивати або переорієнтовувати наявну. Такі завдання привертають учнів до оцінки особистісного значення знань, умінь, об'єктів діяльності" [11, 331].

На важливість даного виду завдань вказують і вітчизняні дослідники. Так, наприклад, Л.Момот [7, 32–33] виділяє серед основних функцій підручника оцінку, яка реалізується у двох аспектах: розкриттям у текстах цінності того, що вивчається, розробкою оцінних завдань, у процесі виконання яких відбувається виявлення й усвідомлення оцінки об'єкта. Тому в аналізованому аспекті доречним, на наш погляд, є включення у підручники завдань на оцінювання об'єктів, вчинків людей; на аналіз емоційної сфери героїв твору, автора, власних почуттів і переживань, викликаних змістом навчального матеріалу. У процесі виконання таких завдань молодший школяр набуває досвіду оцінної діяльності, формує власні ціннісні орієнтири. Завдання доречно будувати так, щоб вони стимулювали введення елементів діалогу, зумовлювали дискусії, були персоніфікованими ("Подумай", "Розкажи" замість "Подумайте", "Розкажіть").

Емоційно-ціннісне ставлення до дійсності формується також шляхом використання у підручниках різних засобів заохочення і підтримки успіху у самостійній діяльності, розвитку пізнавальних потреб та інтересів [7, 5]; неабияку роль у даному процесі відіграють естетичне оформлення підручника та виконання ілюстрацій.

Аналізуючи елементи змісту освіти та шляхи їх втілення у підручнику, І.Лернер вважає, що найбільш складним є спосіб фіксації досвіду емоційно-ціннісного ставлення. Відомий дидакт переконаний: вказаний елемент настільки недостатньо відображенний у підручниках, що

не існує ніякої небезпеки перевантаження ним змісту даного виду навчальної літератури. А тому чим вдаліш автор знайде прямі й опосередковані способи емоційного впливу на учнів, тим повноцінніше виконав підручник свою виховну функцію [11].

Н.Бібік, О.Савченко та інші вчені вважають, що недооцінка авторами підручників четвертого елемента змісту освіти є однією з причин втрати молодими школярами інтересу до навчання, бажання вчитися.

Логічним видається насамкінець питання про шляхи засвоєння учнями початкових класів емоційно-ціннісного досвіду. У контексті аналізованої проблеми особливої значущості набувають такі теоретичні положення:

- даний елемент змісту освіти засвоюється шляхом переживань, тому важливо у процесі навчання активізувати почуттєву сферу молодших школярів;
- емоційно-ціннісне ставлення до дійсності формується за допомогою методу, "який ще мало обговорювався і тому вимагає більш детального викладу. Суть методу полягає в організації засвоєння учнями ціннісного ставлення суб'єкта до об'єкта і до процесу навчання. Всі інші методи, як і той зміст, засвоєння якого вони забезпечують, можуть впливати на ставлення тільки у тому випадку, коли ці об'єкти і діяльність учіння, тобто метод, відповідають потребам і мотивам учнів" [10, 169–170];
- вирішальна роль у засвоєнні даного елемента змісту освіти належить учителю, його умінню враховувати емоційний стан учнів, їх мотиви та інтереси [3]. Зрозуміло, що не весь навчальний матеріал несе "емоційний" заряд, але кожен предмет містить аспекти, які здатні впливати на емоційну сферу учнів: зміна видів діяльності на уроці, вдале використання наочних посібників, створення проблемних ситуацій, яскравість викладу, ознайомлення з конкретними способами самоконтролю як необхідна умова розвитку рефлексії тощо.

Зважаючи на значущість формування у молодших школярів досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу як необхідної умови цілісного формування особистості, варто відмітити, що найважливішими способами втілення даного елемента у підручники для початкової школи є:

- емоційно насищені тексти, спрямовані на формування загальнолюдських та національних якостей, зміст яких відповідає потребам та інтересам молодших школярів;
- завдання і вправи, складені з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального компонентів навчання, що передбачають розвиток у молодших школярів ціннісних орієнтирів, уміння аналізувати почуттєву сферу, формування досвіду оцінної діяльності;
- привабливий вигляд підручника.

Вирішальна роль у засвоєнні учнями емоційно-ціннісного досвіду належить учителю, його умінню організувати навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава, 1994. — 191 с.
2. Зверев И.Д. Школьный учебник: проблемы и пути их развития // Проблемы школьного учебника. — М.: Просвещение, 1991. — Вып. 20. — С.5–17.
3. Каким быть школьному учебнику. Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. — Ч.1. — М.: Изд-во РАО, 1992. — 169 с.
4. Каким быть школьному учебнику. Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. — Ч.2. — М.: Изд-во РАО, 1992. — 160 с.
5. Кузьменко Н. Українознавство як основа інтегрування змісту сучасних підручників з читання // Початкова школа. — 1998. — №10. — С.45–48.
6. Лернер И.Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике // Проблемы школьного учебника. — М.: Просвещение, 1978. — Вып. 6. — С.46–64.
7. Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. — К.: "Комп'ютер у школі та сім'", 1999. — 196 с.
8. Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. — К.: Педагогічна думка, 2000. — Вип. 2. — 196 с.
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. — К.: Абрис, 1997. — 416 с.
10. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Красовского, И.Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1989. — 320 с.
11. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Красовского, И.Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1983. — 352 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Людмила КОНДРАЦЬКА

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАДУЧЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ХРИСТИЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

Скуляризоване суспільство і притаманний йому лагоцентризм через втіснення принципу "планування і підкорення" у царині духу стало вмістом істоти всілякого зла. Але сакральне не зникло, не зменшилась його святість від зневажливості і нешанування. Воно лише витіснилось на задвірки свідомості, звільнивши місце вседозволеності, безумству і цинізму. Людство, заперечуючи Бога, невідворотно було приречене схилятися перед богами іншими, наділивши щану і любов'ю значно нижчі субстанції.

Поступовий відхід від християнських істин розпочався ще у добу Відродження і постав наслідком уславленого "гуманістичного перевороту". Проголосивши себе "мірилом усіх цінностей на Землі", людина-Бог, звісно, не змогла втриматись на такому високому аксіологічному престолі. Висунута елітою митців і вчених неоплатоніків-пантеїстів доктрина "обожнення людини" містила глибоку і нездолану суперечність. З одного боку, возвеличення людини, оптимістична віра в її велике покликання володіти світом, а з другого — уявлення про людину як про істоту, що належить царству природи і повністю підпорядкована його спілум силам. Більше того, культ людини як святыни привів до заперечення усього святого у людському житті, цинічного прославлення сили і влади. Це з усією очевидністю продемонструвала художність доби Реформації і бароко.

У XVIII ст. остаточна втрата зв'язку між вірою в людину і вірою в Бога, утвердження матеріалістичного світогляду привели до породження земного бога — надлюдини. Людство знову повернулося до шумеро-єгипетського і римського тоталітаризму. Тінь Робесп'єра (а за ним — Шамбали) згодом зловісно відзеркалилась у постатях Сталіна і Гітлера. Наприкінці XIX — поч. XX століття антропоцентристський, "профаний" (Л.Франкл) гуманізм остаточно себе дискредитував, принизивши людину запереченням її як істоти вищого Божественного походження.

Особливо негативно це позначилося на українській культурі, історія якої складалась на основі або під впливом православного християнського віровчення (І.Мойсеїв, М.Попович, О.Саган, Д.Скрипник та ін.). Сказане у першу чергу стосується освіти і школництва, оскільки навіть у часи свого занепаду українська православна і українська греко-католицька церкви залишалися чи не єдиною інституцією, що займалася навчанням і вихованням простого люду.

Зважаючи на це, теоретична спадщина сподвижників української педагогічної думки переконує у необхідності розбудови виховної системи на засадах християнського гуманізму. Так, Памфіл Юркевич (1838—1906 рр.), висуваючи у своїй педагогічній концепції такі принципи виховання, як природовідповідність, культуровідповідність, наголошуючи на обов'язковій підпорядкованості їх морально-християнському ідеалові [7, 163]. Заперечуючи освітню парадигму, яка нехтує духом релігії, він зауважує: "педагогічна спроба створити людину без Бога подібна до спроб садівника, який вирощуючи яблука, груші і вишні, намагається виростити ще й плід взагалі" [7, 164].

Вихованню молоді в дусі християнської добродійності великої уваги надавав Іван Огієнко (1882—1972 рр.). Свою позицію він обґрутував тим, що виховання українського народу без вивчення основ християнства безплідне і часто завдає шкоди. Вихователю, на його думку, необхідно в основу всієї системи роботи покласти (її укорінити в душах юних громадян) вічні істини християнства, які, за переконанням ученого, вказують мету педагогічної діяльності. Для І.Огієнка це є головним орієнтиром, на який "мусять спиратись усі люди і народи і за яким мусить слідувати розвиток усѧкої народності" [3, 27], бо "наука Христова —

найбільша і найглибіша, найвірніша і найясніша наука на світі. Це наука, що перероджує цілий світ на Божих синів” [3, 31].

Це більш категоричним у своїх поглядах на роль християнського гуманізму у розбудові освіти був К.Ушинський (1824–1870). Заявляючи, що “атеїстичне виховання, виховання без Бога — це потвора без голови” [5, 191], він висунув основні принципи реформи освіти на основі християнських цінностей:

- поступовість і добровільність;
- всебічність;
- нерозривність освіти і виховання.

Перший принцип означає, що постановка освіти на ґрунті християнських цінностей має здійснюватися так, щоби зберігався Богом даний людині дар свободи волевиявлення. Зміна цінностей і пріоритетів у освіті “вимагає насамперед живого співчуття педагога до вразливої душі дитини” [5, 73].

Наступні принципи є втіленнями культурологічної парадигми: “Християнська культура як цілісний організм стосується усіх сторін людського буття” [5, 202]. Спираючись на означені принципи, вчитель, на думку вченого-педагога, зможе успішно розв’язати основне завдання своєї діяльності: “серце егоїстичне зробити серцем всескорбящим” [5, 195].

Гостро критикував так звану “чисто людську освіту” — “освіту без християнської опори” й галицький педагог-просвітник Юліан Дзерович (1871–1943). У його “Педагогіці” поняття “туманізм”, світоглядною основою якого є віра в людину, що протиставлена вірі в Бога, означений словами “однобічний”, “фальшивий”, “натуралистичний”. “Правдиво людське являється щойно через Божественне, — пише Ю.Дзерович, — тому *humanitas* не потребує розлучатися від *divinitas*; вона не потребує Бога виключати, а вимагає вмішати, бо людина повинна жити з Богом” [1, 35].

Новітній гуманізм, “якому людство зобов’язане своїми найкращими досягненнями — відміною робства, політичною свободою і гарантіями недоторканості особистості, соціальними і гуманітарними реформами” — у педагогіці, на думку Ю.Дзеровича, “мусить об’єднатися з християнством у поглядах на природу людини, відкинувши тлумачення її як закінченого продукту розвитку природи” [1, 37].

До речі, мислесник відстоює не саме знання релігійних догм, що не гарантує моральності поведінки, а формування у дітей внутрішньої потреби жити за нормами християнської моралі. Згідно з його переконаннями, в основі християнського гуманізму лежать дві головні заповіді Божі: “Люби господа Бога усім серцем твоїм, всією душою твоєю, усією силою твоєю і усіма помислами твоїми” та “Люби ближнього твого, як себе самого”. Зважаючи на це, “у серці дитини має викарбуватись думка: якщо Бог є втіленням ідеалів добра, то саме відданість їм, любов до них, готовність жити у злуці з цими ідеалами є передумовою любові до близького” [1, 42].

Погляд на педагогічні ідеї християнського гуманізму Ю.Дзеровича дає підстави назвати їх виховною концепцією батьківської любові до дитини. У ній “вихованець ніколи не розглядається як добрий чи поганий”, “шанується гідність дитини і завжди пропонується допомога у переборенні зла шляхом виховання почуттів і волі” [1, 39], бо “лише атмосфера добра формує добру людину” [1, 10].

Зважаючи на те, що “розбудова християнської душі — справа величезна” [1, 7], Ю.Дзерович підкреслює, що “поводитись з дитиною слід обережно, не доводити її до вікторости, а навіть поступитись їй, щоби примусове за необхідністю виховання було вільним за метою” [1, 14]. Отож, “свобода виховання завжди передбачає відповідальність його і звернена до власної волі й розуму” [1, 15]. Дані позиції не викликає сумніву щодо обізнаності вченого з педагогічними розвідками Клиmenta Олександрийського, Микити Стифата, Авві Дорофія та Іринія Ліонського.

Сучасна філософія освіти наполягає на тому, що нині необхідною є така освітня парадигма, згідно з якою “навіть пройдисвіт може стати моральною істотою” (І.Кант). Саме такою є соціокультурна парадигма (О.Ахієзер, І.Зязюн, Г.Дегтярьова, В.Васянович та ін.) на засадах християнського гуманізму.

В умовах соціальності історико-культурного релятивізму дана парадигма дає можливість сучасній “розгубленій” особистості відкрити через рефлексію свої істинно людські глибини і відчути себе людиною духовною, здатною есхатологічно стати головним будівничим культури

у її ідеаційному тлумаченні (П.Сорокін) — культури, що є результатом прояву надчуттєвості і надрозумності Бога як основотворчої реальності і цінності. Такий тип культури зможе бути побудованим лише на основі релігійної свідомості, “нового осмислення християнського” (С.Льозов) у результаті “антропологічної революції” (І.Мец). Вона провістить початок нової ідеаційної доби, “нового середньовіччя” (М.Бердяєв) і зумовить ситуацію, в якій релігія постане, нарешті, “унікальною можливістю передбачення імперативної матриці самооцінки особистості” (В.Кисельов), рефлікції її ментальності й осмислення самодостатності.

Ось чому сьогодні жодних сумнівів не викликає положення: “щоб бути освіченим (тобто виведеним із темряви духовної до світла “розумної свідомості”) — необхідно бути релігійним” (В.Стольпін, В.Гаралжа, Л.Мітрохін). Причому, йдеться не про вивчення релігії як такої — значно доцільнішим видається осмислення інформації власне про релігію. Це постає одним із факторів вирішення проблеми аксіологічної бази освіти, точніше її нового образу у сфері культури — образу сходження до всезагального, трансцендентного.

Культурологічна підготовка майбутнього вчителя (на засадах сакральної культури) у даному методологічному контексті основується на педагогічних принципах соціальної творчості, проблемності, індивідуалізації навчання і культурної самореалізації особистості. Вони забезпечують свободу творчого волевиявлення вихованця й активізують корекційні зусилля вчителя, зокрема у галузі початкової мистецької освіти.

Відомо, що розвиваючись, дитина пізнає світ цілісно, у його чотирьох іпостасях: “світ природи”, “світ культури”, “світ іншого”, “світ “Я”. Традиційно¹ царина “світу культури” ігнорувалась. Проте нині, в умовах запровадження 12-річного навчання і з’ясування переваг культурологічно спрямованої освіти, стало очевидним те, що саме “світ культури” забезпечує актуалізацію всіх інших “світів”.

Включення особистості дитини саме у культурний простір дає їй можливість “олюднити” світ, проникнувшись відчуттям святості і “висоти”. Сама культура і її сакральний генетичний код готове особливу “зустріч” дитини з Божественим буттям.

Сказане є особливо актуальним для молодшого шкільного віку. Адже дитина 7–10 років після активного періоду (5–7 років) виховання духу вступає в період душевного становлення (А.Гармсев). Своїм душевним зором вона жадібно переймає світ переживань дорослих. Буття постає перед нею в усій цілісності з безліччю відтінків, “відображаючись у душі радісно-урочистим звучанням світлої палітри барв” (А.Барто). Завдання вчителя (і батьків) — не розбити, не висушити, не ущільнити цей резонанс дитячої душі зі світом; наповнити це багатство вдячністю і смислом — душевною щедрістю, чутливістю (навіть вразливістю), розумінням і відчуттям душевної краси іншого. Якщо цю гармонію душі зберегти й утвердити у дитині, то у майбутньому вона тонко відчуватиме початок її (гармонії) руйнування й шукатиме сили і засоби для відновлення.

Дбаючи, щоби душевне багатство учнів примножувалось через душевне багатство учителя, останній завжди має пам'ятати, що “дитяча душа за свою природою християнка” (Тертуліан); вона, як чистий лист, не може бути заплямованою ніякими життєвими враженнями, і неодмінно виявляти свою беззахисність перед грішним світом. (Змальована картина є, звісно, дещо ідеалізованою; не можуть не пригнічувати факти дитячої злочинності, проституції, наркоманії; а дитяча жорстокість, цинізм, розпусність іноді жахає). Тому зачленення молодших школярів до сакральної (православної) культури — причому зачленення через художність — постає могутнім засобом формування їх особистості.

Воно передбачає реалізацію таких завдань:

- дати учням загальні відомості про систему християнських цінностей (зокрема орієнтири істини, добра, краси у різних художніх тлумаченнях на основі віри, надії, любові);

¹ Під традиційним “розгортанням педагогічного виробництва” ми, услід за П.Щедровицьким, розуміємо послідовність трьох формаций:

- катехізичної (архаїчна доба), базовим змістом якої були норми поведінки;
- епістемологічної (дoba Відродження, бароко), ключовим ідеологічним принципом якої було положення: навчати усіх — усьому;
- інструментальної або технологічної (кінець XVIII — поч. XIX ст.), основним змістом якої стали способи й інструменти як методи людських дій та мислення [6, 48–49].

- сприяти становленню інтересу учнів до культури православ'я;
- розкрити сакральний смисл змісту православного мистецтва (архітектури, іконопису, музики, літератури);
- сприяти особистісному осмисленню молодшими школярами елементів сакральної символіки православного мистецтва;
- ввести учнів у коло основних православних свят, показати їх органічний зв'язок із народною творчістю, традиційним мистецтвом.

Звісно, діалог із православною культурою і мистецтвом включає засвоєння певного обсягу інформації. На нашу думку, доцільним у цьому віці буде вивчення православної культури у межах головних православних свят, які вводять дитину у світлий, радісний і святковий світ. Адже для дитини "Світло свято і весна, Різдво і зима, Спас і спілі плоди, Трійця і золоті берізки зливаються в одне могутнє враження, свіже й сповнене життя. Тому перше знайомство з євангельськими подіями у цьому віці зручніше всього поєднувати з поясненням попередніх свят: тут і церковна служба, і розповідь матері, і святкова радість дитини" [5, 321–322].

Повідомляючи дітям найперші елементарні відомості зі Старого і Нового заповітів (із серії "Біблійні оповідання для дітей"), вчителю бажано пов'язати духовне і матеріальне, моральне і практичне. При цьому слід максимально спонукати дітей до активного "проживання" подій православної історії (у формі ігор-драматизацій), щоби ввести їх у координати вищих моральних цінностей.

Власне, саме викладання матеріалу (10–12 кв.) необхідно здійснювати так, щоб усе було для дитини одкровенням і радістю, а не перетворювалось на важкий навчальний обов'язок. Тому будувати урок варто, спираючись на одну-дві основні думки, епізоди (із Біблійних оповідей) і подаючи їх, звісно, у яскравій, образній і доступній формі. Протягом продуктивного для сприйняття інформації часу діти можуть бути затушені й до окремих видів художньої діяльності (розучування віршів, пісень, малювання, участь у іграх-драматизаціях тощо).

Необхідну (на даному віковому етапі) інформацію про православну культуру потрібно обов'язково підкріплювати художньо-ілюстративним матеріалом. Адже мистецтво "навчає" методологією — способом мислення. Так, наприклад, при освоєнні теми "Святі і подвижники духовності України" можна зробити короткий екскурс у історію українського православ'я на матеріалі мистецтва (використовуючи іконописні зображення св. Ольги і св. Володимира, прп. Бориса і Гліба, прп. Антонія і Феодосія Печерських; портрет П.Могили і зображення відбудованої ним кафедри св. Софії та ряду церков у Києві, Переяславі, Чернігові; портрет Й.Борещького і зображення розбудованого ним "Палладіуму української столиці" — Великої Печерської церкви; зачитати фрагменти з "Комедії на день Різдва" Д.Туптала, історичної драми Ф.Прокоповича "Володимир" тощо).

У процесі вивчення теми "Культура українського храму" вчитель може ознайомити учнів зі сакральною символікою мозаїк і фресок Софії Київської, храмів рідного краю; дати загальні відомості про особливості стилістики українського іконопису, різновиди іконографії Божої Матері, ангелів, основні іконописні сюжети, символіку іконостасу.

У ході вивчення теми "Літургія як Богоз'ява і синтез мистецтв" учням доцільно дати загальні відомості про композицію літургійного дійства, символіку хреста та інших його атрибутів, символіку основних сакральних ритуалів-тайnst (хрещення, евхаристії тощо). На прикладі конкретних музичних фрагментів бажано дати учням початкові знання про церковний розспів, його жанри (кондак, тропар, псалmodію), символіку Акафіstu Пресвятої Богородиці, символіку окремих лексико-семантических конструкцій молитв тощо.

Уболіваючи за ширість і сердечність сприйняття означеної інформації, вчитель може скористатись із порад К.Ушинського щодо впровадження у навчально-виховну практику сакрального мистецтва. Серед вимог, запропонованих учним-педагогом, найбільш доцільними нам видаються такі:

- образність, художність, доброчинний характер художніх явищ, які подаються учням;
- необхідність цілісного і різnobічного підходу до освоєння явищ християнської культури;

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

- шанобливий і споглядальний підхід до сприйняття християнського мистецтва, відсутність псевдонаукового об'єктивізму і зверхності (незалежно від його художньої досконалості);
- гармонійне поєднання вітчизняної і світової християнської культури [5, 286].

Організація процесу освоєння молодшими школярами елементів православної культури, звісно, не завершується на даному стаді, а підпорядковується меті самостійного продовження учнем "вивчення того, до чого раніше він одержав належне наставництво" [4, 67]. Інструментом, що забезпечує відповідну до означеній мети організацію педагогічного процесу (в умовах навчальної ситуації освоєння православної культури) є дидактичний діалог.

Загальною функцією навчального діалогу у педагогічному процесі є передача інформації, соціального досвіду та культурної спадщини людства і певного соціуму адекватними засобами. У ході засвоєння даної інформації відбувається й формування певного світогляду, котрий визначається не лише формами навчальної взаємодії, а й змістом шкільної культурологічної освіти як діалогу, "поліфонії культур" різних епох та ідеологій, у процесі якого відбувається зіткнення поглядів, особистих позицій суб'єктів педагогічної взаємодії.

Вітчизняні і зарубіжні концепції "школи діалогу культур" розглядають такі аспекти діалогу: а) діалог різних історично обумовлених логік, культур, способів розуміння й сприйняття світу; б) діалог неповторності буттяожної людини з "хором інших голосів" (С.Курганов); в) внутрішній діалог особистості із собою. В узагальненому вигляді вони відображають основні завдання гуманістичного навчання — формування людини культурної і збереження індивідуальності, неповторності особистості.

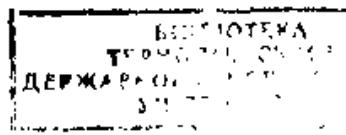
Організація такого стилю навчання, який зберігає за учнем право на власну думку, позицію, переконання, зумовлює необхідність вирішення ще однієї проблеми — регулювання стосунків комунікативної взаємодії, специфіка яких зумовлена віковими особливостями молодших школярів.

Умовно можна виокремити *міжособистісні* (міжгрупові) і *функціонально-рольові* стосунки, що відрізняються змістом і формою діяльності. Перші зумовлюють так звану *модальну* (суб'єктивно зорієнтовану) взаємодію, що здійснюється через засоби взаємного впливу у процесі комунікації. Функціонально-рольові взаємини зумовлюють *диктальну* (об'єктивно, предметно зорієнтовану) взаємодію учасників діалогу та обмін інформацією.

Успішність виникнення й перебігу діалогу залежить від багатьох чинників, зокрема від відсутності певних соціально-психологічних "бар'єрів". Вони спричинені соціокультурним характером діалогічної ситуації, специфікою розглядованої культурологічної проблеми, властивостями сстетичної екземпліфікації та недостатньою сформованістю у молодшому шкільному віці здатності до культурної ідентифікації, а також взаємостосунками між школярами, епістемологічним інструментарієм взаємодії. Відповідно до цього можна визначити *ситуативні бар'єри* (обмеженість у часі, ідеологічно-бюрократичні перепони, психологічно несприятливе середовище діяльності, методологічна конфліктність даної навчальної ситуації тощо); *контрсуггестивні* (упередженість, недовіра учнів до широті вчителя, апатія, нігілізм, пессимізм частини школярів тощо); *тезаурусні* (низький інтелектуальний рівень учасників діалогу, неволодіння епістемологічними методологічними засобами мислення і т. ін.); *інтеракційні* (невміння вчителя планувати та організовувати індивідуальну чи колективну взаємодію, відсутність комунікативних і рефлексивних навичок у вихованців).

Підвищити ефективність функціонування проблемно-діалогічної взаємодії у навчальній ситуації засвоєння учнями основ православної культури можна за допомогою:

- спрямування діалогу не тільки на розв'язування означеніх вище предметних завдань, а й на оптимальне духовне спілкування і розвиток учнів;
- створення позитивного емоційного мікроклімату у класі за допомогою забезпечення належних психологічних закономірностей перебігу означеній навчальної ситуації та зумовленої нею художньо-комунікативної діяльності шляхом усунення "бар'єрів" культуро-відповідного спілкування;
- врахування психофізичних особливостей молодших школярів, початкового рівня їхніх культурологічних знань і умінь, мотивації нормотворення, досвіду вірування;



- здатності комплексно оцінити конкретну проблемну ситуацію та реальні умови навчальної взаємодії (настрій класу, підготовленість чи стомленість учнів тощо), які виникають у ході засвоєння даної культурологічної теми;
- реалізації не тільки зовнішнього, а передусім внутрішнього діалогу кожного учня через систему педагогічного стимулювання рефлексії, позицій, поглядів на проблему православної культури;
- забезпечення симетричності діалогу соціально-психологічними засобами паритетних взаємин його учасників, почергової зміни лідерства тощо;
- стимулювання пізнавального інтересу особистості молодшого школяра добором оптимального змісту і форм діалогічної взаємодії (наприклад, форми "сократівського діалогу");
- створення атмосфери соціальної спонтанності — вільного обміну думок, ситуацій успіху, зняття психічного напруження, тривожності, оцінок-обмежень тощо;
- формування культури обміну думками, колективної співпраці, взаємодії, здатності до пошуку компромісу, "системного плюоралізму", самоідентифікації.

Основні чинники перебігу навчального діалогу залежать від професіоналізму і майстерності вчителя як носія та генератора нової інформації, ініціатора освітніх перетворень, регулятора адаптаційних процесів щодо педагогічних інновацій, активного учасника інтеграції вітчизняного освітнього досвіду у світовий освітній простір, творця педагогічного спілкування, адепта діалогу культур у освітньому просторі; охоронця духовних цінностей, сакральної пам'яті і традицій; подвижника національної ідеї, її трансформатора в нових історичних обставинах. Оптимальне поєднання цих складників становить культуру педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дзерович Ю. Педагогіка // Праці греко-католицької Богословської академії у Львові. — Т. XVII. — Львів, 1937. — 107 с.
2. Загуліна Л. Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива. — К.: Екс Об, 1998. — 103 с.
3. Іларіон. Українська культура і Церква. Ідеологія української православної церкви. Життєпис. — Вінніпет, 1991. — 45 с.
4. Редкін П.Г. На чём должна основываться наука воспитания // Журнал для воспитания. — 1846. — Отд. II, ч. III.
5. Хрестоматія "Непізнаний Ушинський" // упор. Герасимчук О. — К.: Абрис, 1992. — 375 с.
6. Щедровицький П. Пространство свободы // Народнос образованис. — 1997. — №1. — С.46–51.
7. Юркевич П.Д. З науки про людський дух. Вибране. — К.: Абрис, 1993. — С.115–221.

Ірина ПАЦАЛЮК

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (на основі вивчення образотворчого мистецтва)

У загальноосвітній школі навчальний предмет "Образотворче мистецтво" — ефективний засіб пізнання дійсності, який одночасно сприяє розвиткові і формуванню зорового сприйняття, уяви, просторових уявлень, пам'яті та інших психічних процесів. У нашому випадку має значення не стільки обсяг знань, скільки здібність до емоційно-естетичного сприйняття явищ, подій, що відображені в альбомі дитини чи спостерігаються у навколошньому, у творах графіки, живопису, декоративно-прикладного мистецтва. Щоб самостійно орієнтуватися у творах мистецтва, необхідно розвивати художнє і наукове мислення дитини, культуру сприйняття, чуттєво-емоційну сферу та вміння адекватно оцінювати.

Аналіз результатів практичного навчання образотворчому мистецтву свідчить, що формування цих умінь у значній мірі здійснюється на уроках образотворчого мистецтва, бо в процесі навчання завжди вирішується комплексне завдання — з одного боку дитина має можливість оволодіти художньою грамотою, у неї розвивається здатність сприйняття кольору і форми, з іншого — збагачується світ почуттів, формується смак.

Розглядаючи естетичний смак як категорію естетики, ми з'ясували, що проявом його у молодшому шкільному віці є:

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

1. Оцінна здібність особистості, яка виступає своєрідним регулятором естетично-чуттєвого сприйняття людиною як навколошнього, так і творів мистецтва.
2. Пізнавальна здібність — завдяки якій формуються і розширяється образи мислення та уява.
3. Мотиваційна здібність — творча спрямованість естетичних почуттів стимулює естетичну діяльність.

Естетичний смак, визначаючи ставлення до того чи іншого явища, предмета, людини, є концентрованим вираженням естетичної свідомості. На думку А. Комарової “Специфіка естетичної свідомості в тому, що вона по своїй природі смоційно-оціночна, а у своїй функціональності універсальна” [6, 44]. Домінантою естетичної свідомості є мистецтво, воно формує головний елемент естетичному смаку — смак художній — “... властивість особистості, як індивідуальності, оскільки саме мистецтво сприяє розкриттю багатства і неповторності кожної людини” [9, 152].

Щоб зрозуміти особливості формування естетичного смаку молодшого школяра, слід з'ясувати зміст понять естетичне і художнє почуття, естетичний і художній смак.

Художні і естетичні смаки, почуття — це явища не тотожні. Цієї думки дотримуються Б. Ліхачов, В. Мазепа, Н. Киященко та інші. Якщо художнє виховання витісняє естетичне, то воно вирішує звужений круг завдань, що в свою чергу обмежує психічний розвиток особистості. “Якщо вся увага зосереджена лише на вихованні засобами мистецтва для більш глибокого розуміння його, то у людини формуються не стільки естетичні почуття, смак, погляди, скільки художні почуття і смак. Таким чином, і самі можливості мистецтва використовуються обмежено” [5, 60].

Художнє почуття — особливе психічне новоутворення (закріплене в фізіологічних механізмах), що виникає під впливом художньо-образних засобів, що наочно сприймаються і проявляються у сфері духовного життя і художній діяльності суб’єкта. Воно виробляється і закріплюється через сприйняття творів мистецтва завдяки смоційним переживанням, що супроводжують це сприйняття. Коли у процесі смоційно-чуттєвих переживань творів мистецтва виробляється уміння класифікувати почуття на позитивні та негативні (тобто своєрідний механізм оцінки явищ, що переживаються з точки зору потреб та ідеалів людини, її уявлень про зміст і красу життя), виникає комплекс психічних властивостей особистості, що визначається як художній смак або ціннісна орієнтація на мистецтво. Завдяки художнім почуттям і смаку особистість є більш сприйнятливою до творів мистецтва.

Естетичне почуття — також стійке психічне новоутворення, що виникає під впливом на людину таких предметів і явищ дійсності, в яких втілена гармонія людської досконалості з доцільністю і досконалістю природних явищ, результатів праці людини, суспільних і моральних ставлень, а також під впливом творів мистецтва, що розкривають різноманітні сторони життедіяльності людини. Воно більше, ніж художнє почуття “заземлено” на естетичних властивостях матеріалу, предмета чи явища, які споглядає чи перетворює особистість. Тому художнє почуття є специфічною, суто духовною частиною почуття естетичного. Естетичний смак також є більш “заземленим”, ніж художній, бо його можна виразити в конкретних матеріальних величинах: гармонія і симетрія, ритм і пропорція, частина і ціле [5, 60–61]. Смак художній також є специфічною, суто духовною частиною смаку естетичного.

Найбільш важливою передумовою розвитку естетичного смаку є художня творча діяльність, де важливе місце займає обґрунтування задуму, виконання творчих завдань, критичний аналіз творів. Б. Теплов вважає, що “Не можна зводити психологічний зміст художньої діяльності до естетичного пережиття, але не можна забувати того, що без “почуття прекрасного” художня діяльність не лише втрачає свій специфічний характер, але іноді втрачає і зміст” [3, 24].

Для кожної дитини зображення на площині — засіб вираження своїх знань про світ. У перших — других класах учні малюють не те, що бачать, а свої знання та враження про зображене. Вони досить часто копіюють роботи інших дітей, особливо ті, що виконані на вищому рівні, або зразки. Це говорить про те, що у них певно формується здатність критично оцінювати свою роботу і роботи інших. Якщо у дошкільному віці дитина просто

наслоджувалась процесом малювання, не звертаючи уваги на зображене, то у школі різко змінюється ставлення до результатів своєї діяльності.

Оціночне ставлення до процесу зображення і до якості виконаної роботи є важливим:

по-перше, при виконанні малюнка дитина "звіряє" намальоване з образом, який собі уявляє;

по-друге, аналогічне порівняння відбувається під час аналізу вже виконаної роботи.

Почуття задоволення чи недоволення результатом по-різному впливає на дітей: позитивне "... емоційне естетичне ставлення стимулює навіть найбільш недосвідченого учня шукати і знаходити посильні для нього художні засоби, для передачі свого ставлення, обумовлюючи виразність зображення" [7, 64].

Негативне ставлення може мати два виходи:

перший — дитина мобілізує всі свої творчі сили і самостійно виконує ту ж роботу; іноді вдома, по-пам'яті, малюючи до тих пір, поки не отримає бажаного результату;

другий — поступово втрачає інтерес до зображенальної діяльності.

Звичайно, що при негативному оціненні ставленні, коли не задовільняє проміжний чи кінцевий результат, допомога вчителя є необхідною.

Важливість оцінної здібності ще й у тому, що вона має значення не лише для особистої творчої діяльності школяра, але й для сприйняття професійного мистецтва—живопису, графіки, скульптури, архітектури, народної художньої творчості.

Тому виховання оціночного ставлення до творів мистецтва, утворення певної системи естетичних оцінок є необхідним компонентом художнього сприйняття і власне художньої творчості дитини. Слід враховувати ще й те, що розвиток художніх здібностей без наявності естетичної оцінки втрачає своє значення, бо художня творчість неможлива без уяви.

Розвиток емоційної сфери особистості в процесі вивчення образотворчого мистецтва стимулює розвиток образного мислення й готовність до творчої самореалізації. Усвідомлення творчого процесу відбувається при наявності естетичної оцінки створюваного. Переоцінка своїх знань і можливостей дає поштовх навчальній та зображенальній діяльності. Виховання глядача, що розуміє, оцінює твори мистецтва, ґрунтуючись на знанні видів і жанрів мистецтва, виразних засобів, притаманних їм, а також чуттєвому сприйнятті. "За допомогою мистецтва він осягає красу життя і тим самим розширює свої власні володіння прекрасного. Тоді художнє виховання органічно переростає у естетичне" [5, 43].

Щоб оволодіти естетичним смаком, перш за все потрібно сформувати у дитини смак художній. "Художній смак неможливо сформувати без художньої освіти, без культури художнього сприйняття, без навиків художньої творчості, без достатньої кількості естетичної інформації взагалі" [2, 142].

На стапі ранньої художньої діяльності дитини під час її тісного спілкування з мистецтвом естетичний смак розвивається як художній. Опановуючи мистецтво, навчаючись зображенальної та оціночної діяльності, дитина набуває спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних їй для художнього та естетичного розвитку. Заняття образним мистецтвом сприяють естетичному розвитку особистості: розвиваються творчі можливості, здібність самопізнання і усвідомлення своїх можливостей, формуються оцінні здібності, що підтримують естетичну сферу дитини.

Для дітей 7–8 річного віку головним мотивом в заняттях образотворчим мистецтвом є природна потреба в перетворюючих і творчих діях при вивченні навколошньої дійсності, і лише через це вони виражаютъ своє ставлення до даної потреби. Діти з задоволенням малюють, розфарбовують, ліплять, особливо у першому, другому класах початкової школи. Це підготовчо-розвиваючий етап у естетичному розвитку дітей, і формуванні естетичного смаку. На думку С.Жупаніна, на цьому періоді навчання мистецтво використовується дітьми, як аренда для власних дій. В образотворчих роботах задовольняється потреба дітей поділитися своїми почуттями та враженнями. "Специфічна форма візуального зображення — посильний для дітей даного віку засіб вираження їхніх інтересів та почуттів" [8, 9]. Вони досліджують свої можливості у виконанні образотворчих робіт. Одночасно відбувається пізнання навколошнього, нагромадження зорових, чуттєвих, емоційних вражень, розвивається естетична сприйнятливість, художньо-естетична спостережливість.

ІІ етап — формуючий. Засвоюючи практичні навики виконання образотворчих робіт, усвідомлюючи виразну мову мистецтва, дитина поглиблено засвоює отриману інформацію, творчого осмислює її. “Художня творчість школярів молодших класів передбачає закріплення в процесі творчості їх емоційної чуйності на красу в будь-яких її проявах, формування здібностей передачі образу в різноманітних видах художньо-творчої діяльності і розвитку орієнтації творчої уяви” [1. 75].

На цьому етапі навчально-виховної роботи реалізуються наступні завдання:

- розвиваються сенсорні й розумові здібності дитини (образне сприймання й мислення, логічне мислення);
- формується вміння порівнювати, зіставляти, виявляти подібність та відмінність предметів, явищ;
- вміння визначати художню домінанту твору і засоби, що розкривають її: симетрія, асиметрія, пропорційність, ритм, динамічність чи статичність, а також розрізняти та визначати форму, фактуру, просторове розміщення не лише у творах мистецтва, але й у житті, розуміти єдність частин і цілого, колоритність;
- розвивається предметно-поняттєве мислення, різні види пам'яті, уява, фантазія, здатність аналізувати і синтезувати в уявний образ реальні предмети і явища;
- формуються навички композиційної діяльності, уміння передавати форму та об'єм, просторові співвідношення, колір і його відтінки;
- розвивається вміння добирати матеріали та інструменти для реалізації задуму.

Комплексне засвоєння практичних і теоретичних знань дозволяє дитині орієнтуватися не лише у власних образотворчих роботах, але й у творах мистецтва. На цьому етапі створюються чуттєві образи і зразки, столони, критерії, на основі яких відбувається оцінка сприйнятого; і ми можемо уже говорити про сформований художній смак дитини.

Що ж до естетичного смаку, то він як духовне надбання особистості проявляється лише тоді, коли дитина, по-перше, здатна естетично відчути, сприйняти й емоційно пережити і на основі інтелектуального осмислення сформувати естетичне судження. По-друге, має розвинуте образне мислення та уяву. І, по-третє, — творча спрямованість її естетичних почуттів стимулює естетичну діяльність. Це ІІІ етап у формуванні естетичного смаку. Наявність власних естетичних позицій, здатність обґрунтувати і відстояти їх, є проявом естетичного смаку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аболина Т.Т., Миролольская Н.Е. Эстетическое воспитание в школе. — К.: Вища школа, 1987. — 95 с.
2. Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры. Методологические основы дискуссий в эстетике. — М.: Искусство, 1975. — 176 с.
3. Вопросы художественного воспитания. Развитие школьников на занятиях изобразительного искусства / Сб. статей, отв. ред. Т.Л. Беркман. — М.: АПН (РСФСР), 1947. — № 11. — 159 с.
4. Жупанин С.І. Педагогічні основи формування в молодших школярів художнього образу природи: Дис... докт. пед. наук. Закарпатський ін-т методики навчання і виховання, підвищення кваліфікації пед. кадрів, 1995. — 460 с.
5. Кнышенко Н.И. Пути и средства эстетического воспитания. — М.: Наука, 1989. — 191 с.
6. Комарова А.И. Эстетическое воспитание студентов. — К.: Вища школа, 1984. — 159 с.
7. Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей. — М.: Просвещение, 1965. — 207 с.
8. Рожкова Е.Е. Изобразительное искусство в начальной школе. Из опыта работы учителя. — М.: Просвещение, 1980. — 96 с. с ил.
9. Эстетическое сознание и художественная культура. Отв. ред. В.И.Мазепа, В.Т.Нестеренко, В.А.Молчанов и др. — К.: Наукова думка, 1983. — 280 с.

Сергій КОРНІСНКО

ЦІННОСТІ ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ СУЧASНОЇ ШКОЛИ

Одним з актуальних завдань національного виховання є засвоєння дітьми духовних надбань свого народу. Вони передбачають набуття дитиною знань, суспільного досвіду, осягнення розумом суті явищ і факторів об'єктивної дійсності та свого місця в суспільному

житті. З огляду на новітній передовий педагогічний досвід у цьому плані можна стверджувати, що провідними засобами досягнення цієї мети виступають рідна мова, духовна і фізична культура, історичний досвід народу і сучасний спосіб організації його життедіяльності, національно-родинні й суспільні взаємини. Від того, як і які цінності увійдуть у свідомість молодої людини, залежить духовна наповненість, зміст її життя, актуалізація поглиблення демократичних перетворень у суспільстві. Саме в такому суспільстві реально відтворюється положення Протагора про особистість як "міру всіх речей"; йдеться про розуміння людини як найвищої цінності. Щодо самої людини, то для неї немає більшої цінності аніж здоров'я.

Для сучасного стану розвитку педагогічної науки властива домінуюча позиція науковця, що "виховання на основі цінностей — це провідний шлях формування особистості, її духовного світу" [1], бо саме ціннісні орієнтації (за М.Чекобаєвою) можна визначити "як вибір людиною певних моральних, естетичних та інших духовних цінностей". Досліджуючи феномен "духовні цінності", О. Вишневський наголошує на доцільноті такої їх класифікації: громадської і суспільні, національні, родинні, цінності віри та цінності особистого життя. Не ставлячи за мету оцінити переконливість запропонованої класифікації, однак зауважимо, що має сенс більш рельєфний підхід до зasad класифікації; так, у межах запропонованих автором, загальнолюдські цінності, як цінності найвищого порядку, представлені дещо, на наш погляд, розпорощено.

З огляду на вище наведену класифікацію О. Вишневського, а також враховуючи пріоритети фізичного виховання, які означені у Концепції національного виховання, видається за можливе чіткіше відтворити, з одного боку — цінності фізичного самовдосконалення особистості, а з другого — осмислити їх у контексті усього різновиду цінностей (громадських й суспільніх — фізично здорові людини здатна захиstitи Батьківщину, сприяти її процвітанню; національних — увага і повага до народних традицій, в яких міститься унікальний відбиток значущості "фізичної чистоти" людини в різних життєвих ситуаціях; родинних — пізнання досвіду попередніх поколінь в осягненні здорового способу життя; цінностей віри — засвоєння духовного змісту, наприклад, православ'я, збагачує емоційно-вольову сферу особистості у прагненні до фізичного самовдосконалення; особистісна позиція у фізичному самовихованні в гармонії з навколошньою природою). Вище зазначені ідеї і було покладено в основу започаткованої дослідно-експериментальної роботи.

Аналіз наукового фонду з проблеми самовдосконалення особистості в плані започаткованого дослідження спонукає у процесі розвитку національного виховання визначити фактори впливу на свідоме ставлення молодших школярів до змінення свого здоров'я з тим, щоб розробити педагогічну технологію взаємодії родини і школи в цьому зазначеному аспекті. Отже, деталізуємо вихідні авторської позиції.

Встановлено, що ефективність фізичного вдосконалення залежить від ставлення молодших школярів до занять фізкультурою і спортом, від проявлення ними в цьому процесі особистісної активності (О.Дубогай, М.Козленко, А.Голобородько, В.Лесик, А.Мерзян, Н.Хоменко та ін.). Загальновизнано науковцями, що на процес формування особистості впливають три основних групи чинників: природні, соціальні, духовні. Але найважливішим фактором формування особистості є вона сама, її власна природа. Самовплів (за С.Карпенчуком) є важливим "рухом" її саморозвитку самовдосконалення (як стрижневої основи), дієвою силою, що забезпечує прогрес у формуванні особистості. Йдеться про незаперечне значення педагогічно обґрунтованої роботи, спрямованої на формування в учнів активного ставлення до свого фізичного вдосконалення, на виховання відповідної мотивації.

З огляду на соціально-педагогічну ситуацію, що склалась у сьогоденній вітчизняній практиці, у Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ ст.) наголошується, що одним із основних шляхів у цьому аспекті є впровадження нових підходів, виховних систем, які б більш прицільно відповідали потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей. Значним етапом у досягненні означеніх завдань є розробка Положення про державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України, де, зокрема, зазначено, що їх впровадження дасть змогу у всіх групах і категоріях населення системно виховувати потребу у фізичному вдосконаленні, через активні заняття фізичною культурою і спортом протягом усього життя задля забезпечення фізичного здоров'я. Йдеться про докорінну смисложиттєву персоналізацію індивіда, за якою оволодіння

особистісними цінностями пов'язується з виходом за межі егоїстичних інтересів, особистої користі і центрується на морально-духовній культурі людства.

В опублікованих за останній час наукових доробках, які присвячуються дослідженню шляхів вдосконалення фізичного виховання, наголошується на актуалізації проблеми виховання у дітей і молоді активного ставлення до фізичної культури і спорту. Так, В.Бальсевич, В.Запорожанов (1987) відзначають, що соціально значуща особистісна потреба змінення здоров'я людини трансформується в одну із культурних її потреб, визначаючи її прагнення до фізичного вдосконалення. Аналізуючи проблему фізичної активності дітей молодшого шкільного віку, дослідники обґрунтують положення про те, що найбільш важливим моментом у фізичному вихованні молодшого школяра є формування його особистісного ставлення до фізичного тренування, виховання активної позиції у ставленні до свого здоров'я.

Поглиблений аналіз наявних досліджень проблеми з фізичного виховання (Н.Пономарьов, В.Рейзін (1988), І.Гураль (1989), Г.Мейксон і Л.Любомирський (1989), В.Лях і Г.Мейсон (1990, 1991), А.Царик (1991)); методологічних орієнтирів, які містить Концепція національної системи фізичного виховання (1994), актуалізують тезу про важливість формування у школярів ціннісних орієнтацій, потреб, прагнень і мотивів занять фізичними вправами. Зокрема, не підлягає сумніву правомірність суджень про значення природи молодшого шкільного віку у формуванні особистості і необхідність зміщення акценту в фізичному вихованні школярів на початкові класи (А.Бойко, 1990).

Слід додати, що в контексті проведених наукових досліджень має місце наявність вираженої біологічної потреби в руках у дітей молодшого шкільного віку. Звичайно, це принципово важливо враховувати, але констатація цього факту не є достатньою для розробки педагогічних засобів формування потреби у фізичному вдосконаленні молодшого школяра. До того ж, за цілком слушним зауваженням діяльних дослідників (зокрема, Е.Щербакова (1978)), ця потреба не є одиничним збудником для дітей систематично займатися фізичними вправами і не визначає в повній мірі спонукання до таких занять. Про це свідчить те, що хоч у переважній більшості молодших школярів потреба в руках є закономірною, але далеко не для всіх вона стала достатнім і дієвим рушієм до систематичних занять фізичними вправами. Відповідно, як доводить шкільна практика, необхідно вивчати інші спонуки дітей до таких занять і удосконалювати технологію педагогічного впливу на молодших школярів з метою формування у них стійкої потреби фізичного вдосконалення, що передбачає вивчення відповідних мотивів.

У зв'язку з цим, потрібно врахувати, що саме мотивація відіграє визначну роль не тільки в поведінці (А.Леонтьев (1947), Ж.Нюттен (1975), Tolmen E (1932) та ін.), але й у навчанні (А.Запорожець (1948), Л.Божович (1950), М.Боген (1985) та ін.), обумовлюючи прийняття чи неприйняття на рівні особистості завдання діяльності, визначаючи її характер і ефективність.

Значним набутком у вирішенні проблеми змінення здоров'я молодших школярів шляхом формування у них потреби фізичного самовдосконалення є на наш погляд, дослідження О.Козленка. Саме цей дослідник розглядає потребу фізичного вдосконалення через визначення конкретної мети, формування мотивів, активно-позитивного ставлення, інтересу та переконання в необхідності регулярно займатися фізичними вправами. Один з напрямків формування у школярів потреби фізичного вдосконалення пов'язаний, на думку автора, з наявністю в них особистісного смислу цієї діяльності. Лише за цих умов знання, перетворюючись у переконання, набувають спонукальної сили. Але формування нових спонук значною мірою залежить від уже існуючих. У зв'язку з цим доцільно, вважає О.Козленко, диференціювати педагогічний вплив на формування у молодших школярів потреби фізичного вдосконалення залежно від багатьох показників, передусім, від фізичної підготовленості, статі, інтересів. Суттєвий вплив на формування в учнів потреби справляють рівень набутих ними знань, сталих сформованих звичок, смаків, ціннісних орієнтацій, інтересів. Потреба в певній діяльності, доводить автор, формується успішно, якщо школярі розуміють мету і засоби задоволення потреби, не тільки прагнуть, а й уміють займатися оздоровчою діяльністю, тобто, якщо вони володіють відповідними знаннями, вміннями, навичками; при цьому, школярі завжди спонукаються певною установкою.

Дослідник І.Боян доречно використовує критеріальний підхід до визначення сформованості прагнення до занять у сфері фізичної культури. Серед механізмів виникнення прагнення до фізичного самовдосконалення він називає: усвідомлення значущості і доконченості фізичного вдосконалення, як дійового засобу зміщення здоров'я; переживання з приводу деяких вад у стані здоров'я; відчуття радості і задоволення, пов'язане з поліпшенням самопочуття, зміщення стану здоров'я за допомогою заняття фізичними вправами. Дослідник встановив, що прагнення формується і реалізується у певній послідовності, а саме: потреба, мотивація діяльності (спрямована на задоволення потреби), визначення мети та її практичне втілення. Автор пропонує плідну, на наш погляд, систему критеріїв сформованості прагнення до фізичного вдосконалення, як-от, за виміром "рівень":

I — засвоєння знань, у яких розкривається особистісна значущість фізичного вдосконалення та методичних знань;

II — сформованість вміння самостійно займатися фізичними вправами;

III — практичний прояв рухової активності в повсякденному житті;

IV — наявність фізичної підготовленості;

V — сформованість вміння учнів добирати засоби і методи самостійних занять з урахуванням особливостей своєї фізичної підготовленості.

Зазначене, безумовно, має суттєве значення при визначенні нашої дослідницької позиції. Особливо враховуючи те, що основні педагогічні умови, формування потреби, як свідчить передовий досвід фізичного виховання в початковій школі, складають:

- усвідомлення особистої значущості занять фізичними вправами, формування позитивних мотивів, наявність позитивних почуттів, емоцій під час навчальних занять;
- формування системи відповідних знань, умінь і навичок самостійних фізичних занять;
- введення систематичного "подвійного" суто педагогічного та батьківського контролю за станом здоров'я і обліком показників фізичної підготовленості.

Доцільно додати, що мають місце й інші дослідницькі позиції щодо критеріального підходу в плані сформованості в учнів потреби у різних видах діяльності. Так, проблему формування потреби особистості у самоосвіті розробляли М.Хрущова і М.Чулкова. Зокрема ними доведено, що для успішного формування потреби в самоосвіті з будь-якого предмету фахівець спільно з батьками і класоводами повинен впливати, передусім, на сферу свідомості дітей. Водночас, у молодших школярів з послабленим станом здоров'я, слід більш прицільно формувати загальнонавчальні вміння — постановки мети, планування роботи, свідомого добору засобів, методів і форм організації занять, здійснення контролю за своєю роботою, аналіз результатів і порівняння їх з поставленою метою. До того ж, як справедливо зазначає М.Хрущова, потреба в цьому контексті може бути визначеною такими показниками: сукупністю мотивів; предметною спрямованістю (на знання, оволодіння вміннями), динамічними властивостями особистості (систематичність, наполегливість, дійовість), усвідомленням, тобто, розумінням нею змісту потреби і діяльності. Непрямим же показником означеного феномену стають дійові знання, вміння та навички учнів у певній діяльності.

Особливі значення в структурі нашого дослідження мають інноваційно-виховні технології, що активно розробляються вченими в останній період (І.Бех, А.Бойко, О.Чебикін, І.Зязюн, В.Вілюнас, В.Леудис, О.Сухомлинська та ін.) в напрямку створення нової освітньої філософії. А звідси, особливу увагу привертає особистісноорієнтований підхід до фізичного виховання школярів, який забезпечує здатність кожного школяра "відшукувати" шлях, яким чином розвинути прагнення до самовдосконалення. Досвід переконує, що в сучасних соціально-педагогічних умовах фізична культура має стати не тільки процесом, який здатний забезпечити нормальний фізичний ріст і розвиток, але й специфічним засобом його культури ідентифікації, соціалізації і життєвого визначення.

У контексті зазначеного погребують особливої уваги, на наш погляд, дослідження О.Дубогай, в яких зроблено результативну спробу сформулювати парадигму особистісноорієнтованого фізичного виховання. Це перш за все, на думку автора, сутність положення про цінність здоров'я і фізичної досконалості кожного школяра, його фізичну культуру і середовище існування.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Другим важливим аспектом парадигми особисто орієнтованого фізичного виховання є його мета — виховання “цілісної” культурної і здорової людини, яка має природну, соціальну і культурну сутність, що лежать в основі усвідомлення означених процесів і забезпечують цілісний розвиток особистості школяра. Як створіння природне, вона має тілесну організацію, стан здоров’я, закладені природою потреби, в тому числі і в спілкуванні з середовищем існування. Розвиток особистості школяра, як суб’єкта природи, висуває якісно нові завдання фізичного виховання, які пов’язані зі збереженням здоров’я, увагою до його тілесності, розвитком його природних потреб, здібностей, вихованням його екологічної освіченості.

По-третє, найважливішим аспектом фізичного виховання школяра є його соціалізація, дорослішання, що також забезпечує його розвиток і фізичне вдосконалення. Тому особистісноорієнтовне фізичне виховання повинне включати в себе підтримку і розвиток психофізіологічних природних властивостей дитини, особливо її здоров’я та індивідуальних можливостей, надання допомоги в становленні її суб’ективності, соціальності, культурної ідентифікації, самоудосконалення фізичного стану організму. Okрім того, особливості сучасного соціального замовлення і соціокультурних умов, що склались, переконують у необхідності пошуку нових технологій організації фізичного виховання з прицілом на його особистісну спрямованість, з тим, щоб для кожного школяра потреба у фізичному самовдосконаленні набула особистого конкретного життєвого змісту.

Отже, для практики фізичного виховання учнів сучасної школи першого ступеня характерною є ситуація, що вимагає пошуку більш результативної педагогічної технології у цьому плані, який були б притаманні максимальні можливості враховувати всю сукупність факторів формуючого і прицільного впливу на фізичне самовдосконалення школяра.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. — К.: ІЗМН. 1998. — 204 с.
- 2 Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психические исследования). — М.: Просвещение, 1968 — 464 с.
- 3 Винник В.А. Эффективность различных форм физкультурно-спортивной активности в формировании ценностных ориентаций личности: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / ВНИИ физ. культуры. — М., 1991. — 24 с.
- 4 Козленко О.Н. Повышение эффективности физического воспитания младших школьников на основе формирования у них стремления к физическому совершенствованию: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. /Киев. ин-т физич культуры. — К., 1992. — 210 с.
- 5 Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. Изд. 2-е. — М.: Политиздат, 1977. — 303 с.
- 6 Тюрина В.О. Демократичні цінності як складова змісту громадянської освіти. Цінності освіти і виховання. Науково-методичний збірник за ред. О. В. Сухомлинської. — К.: 1997. — С.71-73.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Необхідність подолання скологічних проблем сучасності поставила перед педагогічною теорією та шкільною практикою завдання: на основі біосферного підходу підготувати скологічно грамотну людину, яка розуміє значення життя як найвищої цінності, здатна визначати своє місце у світі, брати участь в охороні навколишнього середовища, раціонально використовувати природні багатства, приймати свідомі рішення у сферах життя, де перекриваються інтереси людини як живої істоти, суспільства і довкілля. У системі підготовки скологічно грамотної особистості важлива роль належить початковій школі, яку можна розглядати як початкову ланку збагачення людини знаннями про природне і соціальне середовище, ознайомлення її з цілісною картиною світу і формування науково обґрунтованого, гуманного ставлення до довкілля.

Для успішного здійснення екологічного виховання молодих школярів необхідна відповідна підготовка майбутніх учителів. Від рівня підготовки вчителя значною мірою залежить і рівень сформованості екологічної культури молодих школярів.

Аналіз навчальних планів із спеціальності “Початкове навчання” показав, що у підготовці майбутніх учителів до скологічного виховання молодих школярів можна виділити 3 стапи. Під час першого, початкового стапу здійснюється екологічна підготовка студентів. Другий, основний стап передбачає методичну підготовку спеціалістів до здійснення екологічного виховання молодих школярів. Третій стап – завершальний, студенти застосовують знання і вміння з екологічного виховання в реальних шкільних умовах під час проходження педагогічної практики.

Одним із основних завдань екологічної підготовки майбутніх педагогів є формування в них екологічної культури.

Під екологічною культурою особистості вчені розуміють наявність у людини певних знань, переконань, моральних установок, готовності до діяльності, які узгоджуються з вимогами бережливого ставлення до природи [1, 603].

Компонентно-структурний аналіз поняття “екологічна культура” дав змогу виділити в його структурі такі компоненти: ціннісно-смоційний, змістовий та діяльнісний.

Емоційно-ціннісний компонент характеризують такі показники:

- розуміння не тільки практичної, а й пізнавальної, естетичної та гігієнічної цінності природного середовища, ролі соціально-економічних факторів як у виникненні соціоекологічної кризи, так і в можливому її подоланні, необхідності докорінних змін у взаємодії людини і природи;

- усвідомлення того, що людина – частина природи, таких пріоритетних цінностей, як чисті повітря, вода, продукти харчування, незруйновані природні ландшафти;

- вияв інтересу до розв’язання екологічних проблем, громадянської позиції щодо випадків порушення правил поведінки в навколишньому середовищі, нетерпимості до беззвідповідального ставлення до довкілля;

- відмова від споживацької психології, усвідомлення необхідності участі кожного педагога в екологічній освіті і вихованні школярів.

Змістовий компонент поняття “екологічна культура” включає систему знань про взаємозв’язки і взаємодію суспільства та природи, про норми і правила ставлення до природи, що відображає ступінь екологічної підготовленості і компетентності особистості. Даний блок

характеристик екологічної культури як якості особистості впливає на практичну діяльність педагога.

У складному утворенні, яким є екологічна культура, важливу роль відіграє діяльнісний компонент, пов'язаний з оволодінням особистістю такими вміннями і навичками:

- вивчення природи та її охорона;
- здійснення науково обґрунтованих екологічних дій;
- передбачення наслідків впливу людини на природу;
- підпорядковування всіх видів своєї діяльності вимогам раціонального природокористування;
- співвіднесення власної поведінки і діяльності у навколошньому середовищі із мораллю і нормами права в суспільстві;
- оцінки впливу господарської діяльності людини на довкілля.

Становлення екологічної культури майбутнього вчителя початкових класів – це один із складних процесів. Оскільки основою екологічної підготовки педагогів є глибоке розуміння ними законів розвитку та взаємодії природи і суспільства, то у формуванні екологічної культури студентів можна виділити 2 періоди.

Протягом першого періоду студенти вивчають спеціальні дисципліни природничо-наукового циклу ("Ботаніка з основами екології", "Зоологія з основами екології", "Землеризнавство і краєзнавство"). Аналіз навчальних програм з цих дисциплін свідчить, що у процесі їх вивчення майбутні педагоги оволодівають знаннями про природу, методологією природничо-наукового пізнання, універсальними способами наукової діяльності, технікою мислення. У студентів формуються мотиви необхідності і бажання, прагнення й інтересу до пізнання об'єктів та явищ живої та неживої природи. Під час проведення польових практик з основ природознавства формується відповідальне ставлення майбутніх учителів до природи. Студенти оволодівають нормами і правилами поведінки в природному середовищі.

Другий період передбачає вивчення студентами навчальної дисципліни "Основи соціоекології". Аналіз змісту цього курсу свідчить, що він спрямований на формування у майбутніх учителів уявлень про причини виникнення, масштаби, можливі трагічні наслідки та шляхи подолання сучасної кризи у взаємовідносинах між людським суспільством та навколошньим природним середовищем. На думку вчених, вивчення цієї навчальної дисципліни сприяє вихованню у студентів соціоекологічної свідомості, яка є невід'ємною частиною національної свідомості і полягає в розумінні пріоритетності незруйнованого природного середовища, у добровільному обмеженні своїх матеріальних потреб, в економному бережливому ставленні до природних об'єктів, у підпорядкуванні особистих інтересів загальнолюдським [2, 6].

Вивчення педагогічної літератури дало змогу визначити показники та критерії оцінки рівня екологічної культури майбутніх учителів початкових класів. Під критерієм ми розуміли засіб для складання судження, ту основну ознаку, на основі якої передбачається оцінювати та порівнювати рівень екологічної культури. Оскільки екологічна культура розглядається науковцями як складна система, то вважаємо, що не можна визначити єдиний критерій екологічної культури. Жодний з критеріїв не є валідним для виміру декількох явищ або елементів системи.

Порівняння рівнів екологічної культури проводили за такими основними ознаками: ставлення до скологічних проблем сучасності; обізантість із взаємозв'язками та взаємодією суспільства і природи; володіння правилами і нормами поведінки в природі, пізнання природи. Було визначено емпіричні показники скологічної культури: наявність інтересу до екологічних проблем; розуміння необхідності бережливого ставлення до природи; прагнення брати участь у природоохоронній діяльності; наявність екологічних знань, умінь та навиків поводження в природі. Показники скологічної культури майбутніх учителів оцінювали за такими критеріями: усвідомленість та стійкість ставлення до екологічних проблем; системність, повнота, усвідомленість скологічних знань; правильність та усвідомлення поведінки в природі.

На основі даних покомпонентного аналізу екологічної культури було складено якісну характеристику рівнів сформованості досліджуваного явища.

Високий рівень характеризує активно-позитивне ставлення до екологічних проблем сучасності, що проявляється в розумінні необхідності докорінних змін у взаємодії з природою для її відновлення, у виявленні стійкого інтересу до розв'язання екологічних проблем сучасності, у вияві активної громадянської позиції та нетерпимості до випадків порушення правил поведінки в навколошньому середовищі. Спеціалісти володіють системними екологічними знаннями, прагнуть брати посильну участь в екологічній діяльності, переконані в необхідності участі кожного педагога в екологічній освіті й вихованні школярів.

Достатній рівень характеризує позитивне ставлення до екологічних проблем, що проявляється в усвідомленні необхідності бережливого ставлення до природи, здійснення заходів щодо її охорони. Майбутні педагоги не завжди дотримуються правил поведінки в навколошньому природному середовищі. Студенти мають досить глибокі екологічні знання з окремих питань, але їх знання недостатньо систематизовані. Вони можуть брати участь в екологічній діяльності.

Низький рівень характеризує байдуже ставлення до екологічних проблем сучасності, що проявляється у відсутності інтересу до даних проблем, нерозумінні необхідності охорони природи, споживацькій орієнтації щодо навколошнього середовища, у вияві байдужості до випадків заподіяння шкоди довкіллю. Екологічні знання спеціалістів поверхневі, настовні, фрагментарні. У зв'язку з цим вони вважають, що не кожен учитель повинен здійснювати екологічне виховання школярів, не бажають брати участі в охороні природи.

Щоб з'ясувати рівень сформованості екологічної культури у майбутніх вчителів початкових класів, було проведено анкетування 240 студентів — випускників факультету підготовки вчителів початкових класів Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Студентам запропонували дати відповіді на такі запитання, вибравши одну із наведеного переліку:

1. Як ви оцінюєте екологічну ситуацію в Україні? (загрозлива; задовільна; важко сказати).
2. Чи цікавитесь ви скологічними проблемами? (так, частково, ні).
3. Що, на вашу думку, є основним у розв'язанні екологічних проблем? (закриття шкідливих підприємств, підвищення рівня екологічної культури населення, інше).
4. Чи вважаєте ви себе причетними до таких глобальних екологічних проблем: забруднення навколошнього середовища, зменшення біологічного різноманіття, руйнування озонового шару Землі? (значною мірою; мало причетний, зовсім непричетний).
5. Чи дотримуєтесь ви правил поведінки в природі? (завжди; інколи; не дотримуюсь).
6. Чи хотіли б ви брати участь у роботі природоохоронних організацій, заходах, спрямованих на захист довкілля? (дуже хотів би; інколи; не бажаю).
7. Як ви оцінюєте свої знання з екології? ("добре", "задовільно", "незадовільно").

Аналіз студентських відповідей свідчить, що загрозливою скологічну ситуацію в Україні вважають 25% майбутніх педагогів, задовільною — 60%, не визначились — 15%. 25,8% респондентів проявляють інтерес до скологічних проблем, 70% — проявляють часткову зацікавленість, а в 4,2% — дані проблеми не викликають інтересу. Лише 25% майбутніх педагогів розуміють значущість формування в населення екологічної культури. 30% студентів вважають себе причетними до скологічних проблем сучасності, 11,6% стверджують, що вони не причетні до глобальних скологічних проблем сучасності. 27,9% майбутніх педагогів завжди дотримуються правил поведінки в природі, 45% — інколи порушують правила поведінки, 27,1% — визнали, що не дотримуються норм і правил поведінки в довкіллі. На жаль, лише 35% майбутніх фахівців готові брати участь у роботі природоохоронних організацій, у проведенні заходів, спрямованих на охорону і захист довкілля, 7,9% — не виявляють такого бажання. 25% студентів оцінюють рівень своїх скологічних знань на "добре", 60% — на "задовільно", 5% — на "незадовільно".

Результати анкетування показали, що лише 25% студентів мають високий рівень скологічної культури, 35% — достатній, 40% — низький. Це означає, що у процесі скологічної підготовки майбутніх вчителів ще не створені належні умови для формування скологічної культури.

Оскільки ми розглядаємо скологічну культуру як цілісне утворення, суть якого полягає у взаємодії визначених компонентів (ціннісно-емоційного, змістового, діальнісного), то це означає, що формування даного феномену повинно здійснюватися в єдності його структурних

одиниць. Тобто ефективне формування у майбутніх учителів початкових класів екологічної культури можливі тільки у процесі, який передбачає реалізацію комплексу умов:

- формування у студентів потреби в оволодінні екологічною культурою, установки на розумне, бережливе ставлення до довкілля;
- формування системи екологічних знань;
- створення під час заняття сприятливого психологічного мікроклімату, необхідного для активізації пізнавальної діяльності студентів;
- використання в навчально-вихованому процесі активних форм і методів навчання;
- безперервне і систематичне заличення студентів до різних видів екологічної діяльності.

Аналіз педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що важливими засобами підвищення ефективності формування екологічної культури студентів є перехід до активних форм навчання. Це зумовлено тим, що сьогодні процес навчання у вищому закладі освіти повинен бути зорієнтований не стільки на запам'ятовування інформації, скільки на активне її засвоєння, розвиток мислення, здібностей майбутніх учителів початкових класів [3; 4].

Проблемне викладання навчальних природничо-наукових дисциплін і "Основ соціосекології" зокрема, проведення семінарів-дискусій з екологічних проблем сучасності, семінарів-прес-конференцій, організація самостійної роботи студентів з вивчення даної проблематики, виконання ними індивідуальних проблемно-пошукових завдань, розв'язання на практичних заняттях екологічних задач пізнавального й оцінного характеру сприяють формуванню в майбутніх учителів початкових класів системи наукових і практичних знань, ціннісних орієнтацій, поведінки і діяльності, які забезпечують відповідальне ставлення людини до навколоїшнього соціально-природного середовища.

Заличення студентів до різних видів екологічної діяльності – важлива умова формування в них екологічної культури. У процесі вивчення природничо-наукових дисциплін майбутні педагоги вчаться охороняти та приваблювати птахів; висаджувати та доглядати за рослинами в кутку живої природи та на навчально-дослідній ділянці; спостерігати за станом водойм, ґрунтів, повітряного середовища, рослинних та тваринних угруповань, давати їм екологічну оцінку.

Таким чином, процес формування екологічної культури в майбутніх учителів початкових класів спрямований на розвиток і поглиблення системи наукових знань про взаємозв'язок і взаємодію суспільства та природи, розуміння багатогранної цінності природи для суспільства взагалі і кожної людини зокрема; вироблення активної природоохоронної позиції; розвиток потреби у спілкуванні з природою та її пізнанні, прагнення до активної практичної діяльності в екологічній освіті та вихованні школярів, удосконалення умінь з вивчення, оцінки, покращення стану навколоїшнього середовища, формування мотивів, потреб, звичок доцільної поведінки і діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Российской педагогическая энциклопедия: В 2-х тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов / — М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. — Т.2. — 672 с.
2. Основи соціосекології: Навч. посібник / Г.О. Бачинський, Н.В. Баранда, В.Д. Бондаренко та ін.; За ред. Г.О. Бачинського. — К.: Вища школа, 1995. — 238 с.
3. Кінчук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. — К.: Либідь, 1991. — 96 с.
4. Червонецький В.В. Проблемы подготовки учителя к осуществлению экологического образования учащихся // Биология в школе, 1990. — №5. — С.50-54.

Мирослав ЮРКІВ

ПРАВИЛЬНІСТЬ – ОСНОВНА КОМУНІКАТИВНА ЯКІСТЬ МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

Слово — один з найважливіших комунікативних засобів учителя. Сказане вміло, вчасно, доречно, воно стає дієвим, персконливим.

У мові вчитель виявляє свою індивідуальність, зокрема через вимову, лексичне багатство, чистоту вживання слів, побудову фраз тощо. Невміння висловити свої думки — це не тільки актуальна проблема культури мовлення, але й проблема виховання свідомої особистості, тобто

глибоко моральна. Це перепона в підвищенні професійного рівня сучасного вчителя. Мовне суржикове середовище, на жаль, посилює тенденції мовного нігілізму.

Літературна мова — найважливіша основа духовного й культурного зростання кожного народу. Тому зрозуміло, чому всі культурні народи ставляться до неї з найбільшою святістю та опікою.

Найперша й найважливіша ознака доброї літературної мови, щоб була вона правильна, тобто, щоб не суперечила вимогам граматики [4, 262–271]. Тому кожен учитель в усному і писемному мовленні повинен дотримуватись орфоепічних, лексичних, фразеологічних, словотворчих, граматичних, стилістичних норм. Розглянемо деякі з них.

В основі орфоепічних норм лежать фонетичні закони сучасної української мови, які складалися історично. Українська мова милозвучна, тому необхідно уникати незgrabності, вимовляючи і посднуючи звуки, звукосполучення, слова [5, 16–22; 7, 16–22].

Вимова окремих звуків, звукосполучень не завжди збігається із написанням. Зважаючи на це, вчителі мусять знати розбіжності в написанні та вимові звуків. Так, наприклад, голосний [o] перед складом з наголошеним [y] вимовляється наближено до [u]: г[о̄]лубка, к[о̄]жух, т[о̄]муй, приголосний [r] перед глухими вимовляється як [x] у таких словах: кі[x]ти, ні[x]ти, во[x]кий, ле[x]кий, дъо[x]ти; у словах [г]ава, а[г]рус, [г]рунт, [г]анок, [г]удзик та ін. вимовляємо не [г], а [r]; у дієслівних формах на –тъся, –шъся, –жъся, –чъся вимовляємо [ц’], [с’], [з’с’], [и’с’]: купає[ц’]а, сміє[с’]а, нама[з’с’]а, виба[ц’с’]а [2, 39–41].

Прикро, що вчителі часто неправильно наголошують слова, наприклад: *новий*, *середина*, *ненависть*, *черговий*, *випадок*, *Коваль*, *феномен* та ін. (треба *новий*, *середина*, *ненависть*, *черговий*, *випадок*, *Коваль*, *феномен*). Потрібно пам'ятати, що зміна наголосу інколи вказує на різні значення слова: *вершковий* (зв'язаний з мірою довжини, завдовжки 4,4 см), а *веріковий* (виготовлений з верхнього відстою молока); *вігодна* (користь), а *вигідна* (зручність); *гладкий* (рівний), а *гладкий* (тілистий, вгодований); *колос* (колосок), а *колоб* (велетень); *терен* (ягода), а *терен* (територія) та ін.

Зміна наголосу може означати належність слова тій чи іншій мові. Коли у слові *посол* змінити наголос, то *посол* стане словом польської мови. Те саме, коли у слові *дочка* перенести наголос на перший склад, то слово *дочка* стане словом російської мови [3, 136]. Зміна наголосу може диференціювати граматичний статус слова: *тепло* (прислівник) – – *тепло* (іменник).

Частина слів має подвійний наголос: *алфавіт* і *алфавіт*, *заявжди* і *заяжді*, *беззахисний* і *беззахисний*, *відчай* і *відчай*, *держачи* і *держачи*, *ясельний* і *ясельний* тощо.

Наголос у словах *пов’язується* з милозвучністю. Так, у словах *ні за які гроші*, *ні в яку разі* слова *які*, якому наголошуємо на першому складі, хоч в інших випадках слово *які* має наголос на другому складі (*які батьки*, *такі і діти*). Потребою милозвучності можна пояснити і зміну наголосу в непрямих відмінках слова *один*: *один по одному*, *всіх до одного* але *на одного* *вечарі*, *під одним дахом* [3, 135].

Правильність літературної мови часто порушується помилковим уживанням слів. Кожний, хто хоче глибше знати свою мову, мусить звертатися до відповідних словників. Учитель повинен знати: *книжки*, *зошити* *відкривають* на потрібній сторінці (не *роздрібають*, *роздортають*); *двері*, *кватирку* *зачиняють* або *відчиняють* (не *відкривають* чи *закривають*); *бажаючи* *відповідати*, *руку підносять* (не *піднімають*); *ручку*, *олівець* з *підлоги піднімають* (не *підносять*); *ручки*, *олівці*, *зошити* на *парти* *кладуть* (не *ставлять*); *відповідь* *правильна* чи *неправильна* (помилка *вірна* чи *не вірна*); *п’яте березня* — це *дата* (не *число*); *за текстом* *слідкують* (не *стежать*) тощо [1, 26–27].

Сучасна українська літературна мова, крім корінних слів, має численні запозичення з інших мов, зокрема з російської. Тому в мовленні вчителів трапляється багато росіянізмів, наприклад: *бувшій* (треба *колишній*), *займатися* *вчителюванням* (*учителювати*), *минулорічний* (*торішній*), *з тих пір* (*відтоді*), *до сих пір* (*досі*), *приймати* *участь* (*брати участь*), *закрити очі* (*затицити очі*), *співпадати* (*збігатися*), *напитки* (*напої*), *достоїнство* (*гідність*), *являється* (*є*), *всесторонній* (*усебічний*), *землероб* (*хлібороб*), *червона смородина* (*порічки*), *співставляти* (*зіставляти*), *протиріччя* (*суперечність*), *весною* (*навесні*), *літом* (*влітку*), *довжиного* (*завдовжки*), *шириною* (*завширишки*), *у першу чергу* (*насамперед*, *передусім*), *краї* з *країщ*

(найкрай), все рівно (однаково), на сьогоднішній день (тепер, сьогодні), на перших порах (спочатку), оточуюче середовище (довкілля, навколошне середовище) та ін. [2, 39–41].

Такі кальки з російської мови трапляються і на синтаксичному рівні: *відповідно текстові* (треба відповідно до тексту), *глузувати*, *знуватися*, *сміятися над дітьми* (замість *глузувати*, *знуватися з дітьми*), *хворіти грипом* (треба *хворіти на грип*), *лікарства від грипу* (треба *ліки проти грипу*), *говорити на українській мові* (треба *говорити українською мовою*) тощо.

Потрібно пам'ятати, що є багато таких слів, котрі мають різні значення в мовленні літературному і діалектному, наприклад: *проте* — це “однак” (не “тому”, “через те”), *насліду* — це “ледве” (не “силою”), *гуляти* — це нічого не робити, *спочивати*, *проходжуватися* (не “танцювати”), *знечев'я* — від нічого роботи (не “неспідівано”), *цей* — це близьчий, а *той* — дальший і т.ін.

Українська мова багата на синоніми. Наприклад, передають процес говоріння такі слова: *говорити*, *казати*, *промовляти*, *проказувати*, *вимовляти*, *балакати*, *мовити*, *мовляти*, *новідати*, *базікати*, *басити*, *бесідувати*, *бубоніти*, *бурмотіти*, *верзти*, *гомоніти*, *доповідати*, *мимрити*, *ректи*, *прорікати*, *шепотіти*, *патякати*, *шикати*, *баяти*, *дейкати*, *віщати*, *гавкати*, *тягти*, *цидити*, *виціджувати*, *карбувати*, *чеканити*, *рубати*, *гриміти*, *гарчати*, *видавлювати*, *видумувати*, *вітискати*, *хрипіти*, *скрипіти*, *стогнати*, *хлипати*, *сичати*, *шипіти* та ін. Проте їх треба не тільки знати, але й відчувати, мати мовне чуття, де яке слово вжити. Скажімо, *балакати* (неповажно про будь-що говорити), *говорити* (про життя, розповідати), *бесідувати* (про поважні речі) тощо.

Вживачи ті чи інші слова, необхідно зважати на емоційно-експресивні та оцінні моменти мовлення. Наприклад, *говорити* — нейтральне слово, *ректи* — застаріле, урочисте, *мовити* — урочисте, *балакати* — розмовне, *патякати* — просторічне, зневажливє тощо [8, 5].

Лексика української мови багата й розмаїта. Інколи важко відчути відтінки у значенні слів. Скажімо, різниця між словами *милосердя* — прощення провин, і *милість* — співчуття до людини в клопоті, дуже тонка. Й слова ці завжди плутають. Кажемо: *налий молока*, але *насип бирну*; *доні іде* (а не *падає*) і т.ін.

У своєму мовленні вчителі повинні звертати особливу увагу на фразеологізми, оскільки в них найяскравіше виявляється національна специфіка мови. Часто чуємо й читаемо недоречні поєднання слів, що є переважно кальками з російської мови: *розвивати намети* (потрібно: *ставити, напинати намети*), *бити тривогу* (*бити на сполох*), *від зорі до зорі* (*від світання до смеркання*), *мутити воду* (*калагумити воду*), *прийняти міри* (*важити заходів*), *отримати освіту* (*здобути освіту*), *кидатися в очі* (*впадати в очі*), *залишати в спокії* (*давати спокій*), *лід зрушився* (*крига скресла*), *одержувати перемогу* (*здобувати перемогу*) тощо.

Так само рясна в нас фразологія на позначення різних дій, процесів, явищ, наприклад, стосовно розмови: слово *мовити*, розмова точилася, мова текла, мовив твердо, сипле словами, ронить слово, мову одібрало, йому заціпило, заткни пельку й т. ін.

Наша мова — немов невичерпна криниця, в якій вода чиста і цілюща, а кожна крапелька виграє всіма барвами веселки. Кожен учитель повинен щодень причащатися словом, бо воно є і буде незмінно вірним знаряддям його праці. Немає у світі іншої професії, в якій такою суспільно значимою була б роль мови, як в учительській.

ЛІТЕРАТУРА

- Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. — Львів: Світ, 1990. — С. 26–27.
- Гладіна Г.І., Сеніна В.К. Питання мовленнєвої культури та стилістики. — К.: Факт, 1997. — С.39–41.
- Караванський С. Пошук українського слова, або боротьба за національне “я”. — К.: Академія, 2001. — С. 135–136.
- Огієнко І.І. Історія української літературної мови. — К.: Либідь, 1995. — С.262–271.
- Огієнко І.І. Наочна таблиця милозвучності української мови // Дивослово, 1996. — № 5-6. — С. 16–22.
- Одарченко І. Про культуру української мови. — К.: Смолоскип, 1997. — С.7–85.
- Пономарів О.Д. Культура слова. — К.: Либідь, 1999. — С.16–22.
- Пономарів О.Д. Стилістика сучасної української мови. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2000. — С.5.
- Словник синонімів української мови: У 2 т. — К.: Наукова думка, 2000.
- Фразеологічний словник української мови: У 2 т. — К.: Наукова думка, 1999.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Людмила ВОВК, Віра ВІХРУЦЬ

ДИДАКТИЧНА АДАПТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДО ПОТРЕБ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРАКТИКИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ (друга половина XIX — початок XX століття)

Наприкінці XIX — на початку ХХ століття значний інтерес педагогічної громадськості викликали дослідження молодих галузей науки, які знаходилися на перетині інтересів педагогіки та психології — педагогічної та експериментальної психології. Якщо в 70-х роках ХІХ століття ці напрями тільки формувалися, а їх представники користувалися найпростішими методами дослідження явищ, пов'язаних із процесом навчання, то на початку ХХ століття ці наукові галузі мали власний предмет, сформовану методологію (праці Е.Мейманна, В.Лая, О.Лазурського, М.Нечасева, І.Сікорського, В.Челпанова тощо) та наукові методи дослідження, які дозволяли одержати об'єктивні дані про особливості перебігу психічних процесів, що лежать в основі навчання.

Основна увага представників експериментальної дидактики була зосереджена на методах і механізмі засвоєння матеріалу, при цьому сама сутність поняття "метод" розумілася з огляду на те, які психічні процеси відбуваються та який взаємозв'язок між ними існує. Порівняно із традиційною дидактикою такий підхід охоплював лише частину суто дидактичних явищ, давав неповну відповідь на питання "Як вчити?" і не передбачав дослідження інших сторін процесу навчання, тобто не забезпечував системного аналізу дидактичних явищ. До того ж навіть одержані експериментальним шляхом дані тлумачили дидактичні явища з інших, ніж традиційна дидактика, позицій, штучно поділяючи процес навчання на автономні частини і пропонуючи дані про окремі психічні явища. Це ускладнювало або унеможливлювало їх дидактичну адаптацію.

Водночас, ґрунтовність і тематика досліджень з експериментальної дидактики привертала увагу педагогів, оскільки вони відкривали можливість і підґрунтя для пошуків шляхів підвищення ефективності процесу навчання, надавали нового спрямування традиційній дидактичній думці та озброювали вчителя методами дослідження, за допомогою яких він міг одержати уявлення про результативність власної діяльності. На жаль, масова практика некомпетентного впровадження результатів експериментальної дидактики найчастіше не виправдовувала себе, а належне і доступне тлумачення наукових даних було відсутнє. Виникла потреба у спеціальних виданнях, де б у доступній формі розкривалися можливості застосування на практиці висновків експериментальної дидактики.

Перша ґрунтовна спроба психологічного осмислення основ організації процесу навчання у вітчизняній дидактиці, безумовно, належить К.Ушинському. Він підкреслює своє глибоке переконання в тому, що "...педагогіка є переважно прикладна психологія і доля її перебуває в залежності від долі психології" [8, 238]. Саме, виходячи з такого розуміння природи дидактичних знань, і здійснивав К.Ушинський розробку проблем теорії навчання. Відомо, що "Стислий підручник педагогіки" планувався автором як частина його "Атропології", як педагогічні підсумки до розділів з проблем загальної психології. Але у процесі роботи він дійшов висновку, що це недоцільно, а в самих педагогічних матеріалах є "багато повторів, мало єдності і значна розкиданість". На думку дослідника творчості К.Ушинського Д.Лордкіланідзе, автор вважав розділи з дидактики і методики такими, що одержали достатнє висвітлення в дидактичних і методичних посібниках до книг "Детский мир" та "Родное слово" [8, 588–589]. Остаточного узагальнення теорії навчання К.Ушинського не ма.

Водночас відомо, що найбільш повною і ґрунтовною з погляду дидактичних висновків К.Ушинський вважав теорію початкового навчання, яка, за його влучним висловом, є широким підґрунтам усієї педагогічної піраміди і може складати томи, в той час, як основні вимоги і правила викладання у вищий школі можна передати одним реченням. Ніяка метода не зможе зробити навчання у початковій школі доцільним, якщо воно ігнорує "головні загальні правила", які дають уявлення і про розуміння К.Ушинським предмета дидактики: "1) про час початку навчання взагалі і про необхідність узгоджувати його з природним розвитком дитини; 2) про предмети початкового навчання; 3) про організацію сімейного або шкільного класу; 4) про шкільну дисципліну; 5) про значення російської мови в початковому курсі". Крім цих найбільш значущих проблем теорії навчання, до "дрібних дидактичних та методичних нотаток" К.Ушинський відносив такі: вікові особливості, про виховання (у широкому значенні — В.В.) юнацтва, про вивчення рідної мови, про навчання читання, про дитяче читання, про навчання різних навчальних предметів [8], — тобто підкреслював існування загальнодидактичних та предметнодидактичних знань і принципово їх не відокремлював.

Переважання у дидактиці К.Ушинського тісного взаємозв'язку теорії і методичного матеріалу, безумовно, також пов'язується із авторським розумінням природи загальнодидактичних знань: вони осмислюються як мистецтво навчати. З огляду на це сама психологія сприймається як наука. Вона містить твердження, які базуються на фактах, характеризують сутність предмета; розкривають зв'язок певних причин і наслідків. У ній обов'язково присутня наукова ідея, перевірена досвідом. Дидактика, як і педагогіка, згідно з думкою К.Ушинського, є мистецтвом. Це означає, що вона повинна мати більш міцне, тобто психологічне підґрунтя. Навіть педагогіки Гербарта і Бенеке, як це підкреслює К.Ушинський, "швидше додатки до психології та метафізики". "Ми поставили перед собою завдання без будь-якої упередженої теорії якомога точніше вивчити ті психічні явища, які мають найбільше значення для педагогічної діяльності", — пише К.Ушинський у матеріалах до третього тому "Педагогичної антропології" [8, т.4, 41]. Водночас він розумів, що психологія не могла задовільнити всіх потреб педагогіки.

Не зупиняючись на суто психологічному обґрунтуванні всіх психологічних процесів, які лежать в основі навчання, оскільки вони достатньо розроблені дослідниками спадщини К.Ушинського П.Зіченком, Т.Космою, Г.Костюком та іншими, зазначимо, що у психології навчання сам К.Ушинський найголовнішими вважав такі проблеми: роль наочності в навчанні, поєднання наочності з мисленням, перехід від ознайомлення із фактами до їх порівняння, аналізу, синтезу, здійснюваних за допомогою слова; співвідношення діяльності вчителя і активності учнів у навчанні.

Відповідно до своїх психологічних установок К.Ушинський визначає основи розумної педагогіки". Вона забороняє: 1) давати дітям те, що специфічно подразнює нерви; 2) ігри, які роздратовують нерви; 3) рапис і надмірне читання романів і повістей, і, особливо, на ніч; 4) діяльність або гру, якщо вчитель помічає, що дитина виходить із нормального стану; 5) будь-чим збуджувати почуття дітей. Вона вимагає: 1) педантично суворого розподілу дитячого дня, бо "...нішо так не заспокоює нерви, як суворий порядок у діяльності, і нішо так не розхитує нерви, як безладне життя"; 2) постійних змін розумових вправ тілесними [8, 370–372].

Усі дидактичні положення, виведені К.Ушинським, мають ретельно розроблене психологічне підґрунтя. Зокрема проблема повторення пов'язується із рефлекторною здатністю нервової системи. К.Ушинський стверджує: "Повторення однакових дій є... необхідною умовою формування звички. Повторення це, особливо спочатку, повинно бути по можливості частішим, але при цьому треба мати на увазі особливості нервової системи, ... вихователь, який поспішає із вкоріненням звичок і навичок, ризикує зовсім не вкорінити їх" [8, 252].

Своєрідність тлумачення К.Ушинським сутності дидактичних знань та обґрунтування статусу теорії навчання як мистецтва викладання обумовили подальший розвиток дидактики у напрямі психологізації. У 80-х роках XIX століття важливу роль у психологічній розробці дидактичних проблем відіграла популяризаторська праця М.Корфа "Научные основы обучения по Бену". Основною метою цієї ґрунтовної роботи було ознайомлення вчителя-практика та педагогічної громадськості із досягненнями психології, зокрема із теорією англійського психолога й природознавця О.Бена. М.Корф гостро відчував потребу вчителів-практиків у

психологічних знаннях і вбачав причину відсутності творчості і сліпого поклоніння всьому зарубіжному в низькій теоретичній підготовці. У листі до Х.Алчевської він писав: "Наша наука бідова. Уявіть собі учня, який... діє механічно..., дії його не осмислені... У такому ж становищі знаходитьться той викладач, який, не володіючи законами фізичного та психічного життя людини, застосовує нехай і найбільш раціональні методи, але без знання законів душевного життя... Я хочу сказати, що тільки той з нас, педагогів, здатний до вдосконалення, хто не задовольняється вивченням методики, а дивиться глибше. Методика — результат, струмок чистої води; досягнути ж треба самого джерела, тобто фізіології і психології, антропології і педагогії..." [4, 85].

У надрукованих М.Корфом матеріалах для читача-чителя важливим є навіть не результат спостережень цього вчесного за душевною діяльністю людини і висновки з цих спостережень, а спроба укладача адаптувати їх до потреб елементарної школи. Поряд із результатами досліджень свого англійського колеги він подає власні коментарі, приклади, висновки дидактичного характеру.

Погоджуючись з думкою О.Бена, що "...наша розумова діяльність суверо обмежується силою розпізнавання", М.Корф визначає завдання розвитку навчально-пізнавальної здатності: для розрізнення, розпізнавання, для сприймання нового враження розум повинен працювати. Вчитель повинен пробудити учня з того стану байдужості, в якому різні враження втрачають свої відмінні риси. "Занадто сильне збудження може викликати діяльність почуттів, а не мислення, і перше може поглинути останнє; помірне збудження почуттів, навпаки, збільшиє силу сприймання" [3, 14]. Саме ж вдосконалення пізнавальної здатності полягає в тому, щоб "... одна щаслива спроба розпізнавання полегшила подальші" і здійснювалася у зв'язку з удосконаленням інших "душевних сил".

Особливістю пам'яті, на думку О.Бена, є те, що для її роботи необхідне чітке, вмотивоване сприймання, яке вимагає певного часу на закріплення, а кількість повторень при цьому залежить від якості пояснення. У цьому М.Корф бачить психологічне підґрунтя концентричного методу: предмет вичерпується не відразу, — необхідно повернутися до нього кілька разів, кожен раз із новими доповненнями. Така організація процесу навчання особливо важлива для початкової школи, оскільки забезпечує його ґрунтовність і усебічність [3, 11]. В даному випадку йдеться про повторення вже сприйнятого, про необхідність повернення вдома до того, що сприймалося у школі, але на дещо іншому рівні.

О.Бен виділяє такі умови запам'ятовування та роботи пам'яті взагалі: запам'ятовування полегшує сила вражень від предмета, тобто сила сприймання, яка, у свою чергу, часто залежить від швидкості та різкості переходу від одного сприймання до іншого, їх ясності і чіткості, помірності збудження, особливостей волі учня, яка є результатом нашого досвіду, виховання; бажання запам'ятати знаходиться у прямій залежності від очікуваного або одержаного задоволення; не тільки нове, але й різноманіття серед нового, посилення почуттів, які це нове викликають.

Кожна з цих умов, обґрунтована О.Беном психологічно, наштовхує О.Корфа на конкретні дидактичні висновки, а саме: існі позитивні відчуває може викликати і механічне заучування, якщо воно осмислюється учнем як перемога власної сили волі. Водночас, чим менше зусилля, тим менше відчувається і задоволення. Але кожна людина має кращу пам'ять у певних галузях діяльності. Тому вчитель, аби полегшити учнів сам процес запам'ятовування, повинен звертатися до тих органів чуття, які дають найкращий результат, тобто здійснювати індивідуальний підхід.

Оскільки пам'ять дитини краще діє в умовах різноманіття нового, Корф стверджує, що в елементарній школі потрібне чергування "вивчення мови і навчання наукам", але пізніше, з ростом запасу знань, новий матеріал з'являється все рідше і рідше, а запам'ятовування полегшується почуттям задоволення від зустрічі з уже відомим, подібності до того, що вже відомо. Особливістю формування судження людини є те, що вона може порівнювати два предмети за їх подібністю та відмінністю, якщо "друге сприймання не було тим самим, що в першому випадку, а... було на порядок вище". Людина може складати судження також про реальні об'єкти, і у випадку, коли один чи й обидва об'єкти знаходяться в її уяві, тобто були колись сприйняті і відтворюються пам'ятю. На цій основі формуються поняття, судження.

"Так абстрагування наближає нас до науки". — стверджує О.Бен. У навчальному процесі формуванню суджень, абстрагуванню перешкоджає інтерес, який виникає до кожного окремого предмета. Недоліком російської освіти і російського вчителя у зв'язку з цим М.Корф вважає велику схильність до узагальнень і побудови власних теорій на недостатній кількості фактів та недостатнє дослідження кожного окремого факту. Звідси і неправомірність суджень.

Одночасний розвиток усіх душевних сил учня: пізнавальної здатності, пам'яті, уяви і судження є основним завданням доцільного виховання і навчання, внаслідок розв'язання якого формуються добре нахилені і навички "Всі наші душевні сили, — пише М.Корф, — налаштовані так би мовити, по камертону і утворюють благозвучний акорд; розвивайте їх одночасно, і ви будете сприяти виразності звуку, силі його і тривалості; якщо ж ви хоч трошки зміните звук, хоча б однією нотою акорду, то ви створите дисонанс; але ж ви покликані до гармонійного виховання цілісних людей!" [3, 19].

Згідно психології Бена, особливе місце у процесі виховання і навчання займає задоволення, яке він розуміє як прагнення до добродетелей, до всього високоморального. Тому завданням вчителя є вивчення, що дає дітям задоволення, щоб "відокремивши з ряду схильностей, які притаманні дітям, погані від добрих, вчитель міг боротися з першими і розвивати інші, залучаючи їх до навчання і до науки" [3, 11]. Стосовно негативних проявів задоволення М.Корф пише: "Нам на практиці вдалося стримувати змагання вказівками на те, що будь-який учень сильніший в одних предметах, а слабший — в інших; що цінується не тільки досягнення результату, але й старанність у його досягненні, і, нарешті, повною відсутністю оцінок за навчання, нагород та покарань [3, 13]. За таких умов спільне навчання і спільне життя учнів у класі відбувалося на основі доброзичливості. Вдалося М.Корфу уникнути появ в учнів і прагнення до влади над іншими. У той же час сама організація навчального процесу в масовій сільській школі сприяє розвиткові такого почуття: "...часто вчитель, робота якого ускладнюється великою кількістю учнів, змушений обирати собі між ними помічників, які згодом дуже легко перетворюються у катів і явно насолоджуються своїм ремеслом. Як часто доводиться такому вчителеві заслокоювати своїх помічників і захищати від них іх же товаришів... Діяти через "старших", "чергових", "помічників" тощо, без сумніву, дуже зручно, оскільки звернення до почуття любові власті учнів пробуджує в них відчуття задоволення і вищу снергію; — але яка потрібна обачність, щоб такий спосіб дій не став систематичним розხвіщенням" [3, 13].

Не сприяє моральному єднанню вчителя і учня висміювання, оскільки саме в ньому міститься "найвища витонченість злії насолоди". Проте "смішне" і "комічне" повинно мати місце в навчальному процесі, але у своїх нижчих формах, як веселість та гумор, які не зачіпають гідності людини, не викликають мстивості, ненависті, злоби.

Узагалі, вчитель повинен формувати в учнів почуття єднання, "без сумніву шукати його, виховуючи і навчаючи".

Тісно взаємопов'язаний із проблемою задоволення у навчальному процесі суспільний характер навчання. Він відіграє роль своєрідного фону для діяльності кожної окремої особи і може бути важливим важелем у навчальному процесі, бо у присутності інших дитина мобілізується, прагне не відставати, всі враження в цих умовах глибші, як і відчуття задоволення від приналежності до певної спільноти і від результатів спільної праці [3, 16].

Серед психологічних факторів, які, згідно з теорією О.Бена, позитивно впливають на результативність навчального процесу, М.Корф виділяє рівень утомлюваності дитини. Подолати це явище можливо шляхом забезпечення різноманітності у змісті та в методах навчання. Як негативний приклад подається досвід однієї сільської школи, де М.Корф спостерігав незвичайний підхід до планування навчання: протягом кількох тижнів (блізько двох місяців) учні вивчали виключно арифметику, а потім майже стільки ж часу — читання тощо. "Зізнаюся, що спостерігаючи за цим, я враховував тільки ту зручність, нерозривну із згаданим порядком, що поки вивчається один предмет, забувається інший,...педагог діяв так в ім'я "зосередження уваги", забуваючи при тому, що діяв проти природно, оскільки не розвивав природний потяг дитини до задоволення від різноманіття" [3, 15]. Різноманіття повинно забезпечуватися і в методах викладання окремої науки: "...нехай учитель запропонує послухати учня, потім погратцювати із поясненим матеріалом, далі — звернутися до книги, потім знову

почне розповідати, потім запросить розглянути малюнок або предмет; кожен з цих переходів дасть дитині задоволення, а тому зробить сприймання живим" [3, 15].

Будь-яка людина має певний запас енергії, від щоденного вивільнення якої вона одержує задоволення. Самодіяльність дитини, на думку О.Бена, дозволяє значно збільшити задоволення від діяльності, але ця "оригінальна думка має застосування лише в окремих випадках навчання" і не може бути розвинена в умовах школи.

М.Корф вважає, що таке застережливе ставлення О.Бена до використання самостійності учнів, очевидно, було сформоване англійським психологом під впливом неправильного її використання у навчальному процесі. Сам же він стверджує, що "...ми повинні ставити дітей якомога ближче в становище перших дослідників і винахідників, підштовхувати їх таким чином до подальших винаходів, які супроводжуються почуттям перемоги та самосхвалення" [3, 17]. Розвиток самодіяльності учнів вимагає від учителя таланту, високого загального розвитку, вміння вдало ставити навідні питання, вміння на основі відповідей дітей робити для себе висновки про допущені ними помилки [3, 18].

Психологічна теорія О.Бена допомогла М.Корфу обґрунтувати "керівні засади навчання". Першою такою ідеєю-правилом, яка стосується викладання всіх навчальних предметів, є грунтовний характер навчання. Вирішуючи проблему взаємозв'язку змісту навчання і корисності навчальних предметів у навчальному плані початкової школи, М.Корф засуджує будь-які додаткові спроби практичного спрямування освіти [3, 11]. Але з того, що навчання не повинно бути поверховим, до чого неминуче призведе багатопредметність, зовсім не виходить, що воно не повинно бути багатостороннім. Елементарна школа покликана готовувати до життя і до подальшого навчання, а тому за змістом повинна бути доцільною, практично спрямованою і усебічною, як і саме життя.

Висновки О.Бена про доцільність розміщення навчальних предметів відповідно до віку учнів не конкретні, тому М.Корф продовжує думку свого англійського колеги і формулює вимоги до змісту і послідовності елементарного навчання: "...читання і письмо, які ґрунтуються на спостережливості, пам'яті і наслідуванні, не виключаючи судження..., мають місце на першому ступні навчання; наочне навчання звернено до зовнішніх відчуттів, вивчає реальні, конкретні предмети, а тому його місце у школі нарівні із початковим читанням і письмом, із навчанням грамоти; першою спробою абстракції у школі буде арифметика, як би обережно викладач не підходив до числа від самих предметів, — а тому школа і підіде до вивчення арифметики раніше за вивчення грамоти. Вивчення законів мови, тобто вивчення граматики, відрізняється ще більш абстрактним характером, тому вивчення граматики займе останнє місце у порядку послідовного розміщення навчальних предметів у кожній раціонально організований школі..." Вивчення граматики ведеться паралельно з вивченням грамоти, особливо, якщо викладання відбувається за звуковою методою, оскільки від правильної вимови залежить правильність вивчення читання і письма. Але на первинному етапі повідомлення знань з граматики проводиться "органічно, мимохідъ". На другому стадії вивчення граматики рідної мови відбувається на більш досконалому рівні, але воно не є систематичним курсом. Можливість викладання в народній школі історії та географії М.Корф заперечує, враховуючи особливості цих навчальних предметів і самих галузей знань, які вони представляють.

Виховуюче навчання є одним з грунтовних положень дидактики, на якому акцентує увагу М.Корф, використовуючи психологічну теорію О.Бена. "Будь-яке викладання, — зазначає він, — складається з двох частин: воно повідомляє факти, повідомляє знання і доводить останні до рівня навичок. Такою є роль власне навчання у викладанні". Але разом з тим, добре проведений урок виховує, тобто розвиває розумові сили учня, покращує у ньому процеси розпізнавання, відтворення, зіставлення та судження, які використовуються не тільки в тій галузі, якої стосувалося власне навчання. Для того, щоб засвоєння знань набуло виховного характеру, достатньо, вважає М.Корф, "передати відомості розвивальним методом, поєднуючи їх із розвивальними вправами". Таким чином, "певну ціну має будь-який предмет навчання, якщо тільки з ним пов'язані методи, корисні далеко за межами цього навчального предмета".

Велике значення для ознайомлення педагогічної громадськості із психологічними засадами організації навчального процесу мала книга професора філософії і педагогіки Гальського університету Е.Мейманна "Економія і техніка пам'яті" (E.Meymann. Okonomie und Technik des

Gedächtnisses, 1908. Leipzig), із змістом якої познайомив читачів "Журнала Министерства Народного Просвещения" наш співвітчизник В.Фармаковський. Популяризуючи цю працю, він одночасно здійснює огляд проблеми на основі всіх відомих на той час джерел і досліджень, розкриває дидактичні аспекти проблеми пам'яті, що робить психологічні матеріали більш зрозумілими і надає їм практичного спрямування. Зокрема загальний педагогічний висновок аналізованої психологічної праці в інтерпретації В.Фармаковського звучить таким чином: "...надамо можливість діячам теоретичної науки розв'язувати питання про те, як існує пам'ять: як це чи як загальна здатність, але візьмемо до відома, що, безперечно, існують способи підвищувати загальну працездатність пам'яті, дізнаймося про ці способи і будемо застосовувати їх на практиці" [10, 128]. Але значення цієї праці не тільки в тому, що вона знайомить із способами розвитку пам'яті, але й у тому, що вона, у поданні В. Фармаковського, психологічно обґрунтует і пояснює деякі дидактичні явища, тобто забезпечує зв'язок дидактики і молодої науки — педагогічної психології. Висновки, до яких підводять досліди Е.Мейманна і Штерна щодо вивчення уваги, визначали той шлях, яким повинно йти навчання дітей. "Якщо діти спочатку цікавляться більше за все предметами, то вихідним пунктом навчання повинно бути предметне навчання. Якщо, за вашими спостереженнями, у дітей з'являється інтерес до дій, звсідіть їх у життя предметів, — пише В.Фармаковський у своєму огляді. — Почніть з того, що близьке дитині, з чим вона тісно пов'язана, і лише поступово, з розширенням дитячого світогляду, переходьте до подальшого. Не поспішайте переходити від фактів і дій до пояснень відношень і причин, тому що інтерес до абстракцій виникає не так швидко, а лише тоді, коли в дітей вже накопичений достатній запас фактичного матеріалу. Ні читання, ні пояснення вчителя, ні демонстрація предметів і картин не можуть такою мірою зачепити дітей, як їх власна активна діяльність. Необхідно, щоб повідомлені дітям знання застосовувалися на практиці. Викладання повинно супроводжуватися і завершуватися практичними роботами. Освітні прогулянки і мандрівки слід віднести до числа найважливіших mnemonicічних знарядь у руках досвідченої вчителя, тому що екскурсії посилюють інтерес до навчання якнайбільше і відкривають можливості активної праці дітей у широкому розумінні" [10, 140].

Але тільки узгодження пропонованого для вивчення матеріалу з інтересами дітей ще не забезпечує успішності його засвоєння. Важливу роль відіграє і форма, в якій він пропонується: вона може бути вигідною або невигідною для сприймання. Матеріал може мати властивості, які фіксуються увагою, підтримують бажання оволодіти суттю предмета, а може характеризуватися такими якостями, які послаблюють увагу, паралізують прагнення пізнати його. Загальними у цьому випадку є положення: запам'ятовування відбувається успішніше, якщо у обробку пропонованого матеріалу внесено більше смислу і краси.

Досліди Еббінгауза довели, що матеріал, позбавлений смислу, запам'ятується в 10 разів повільніше, ніж матеріал, який можна осмислити. Досліди Анрі і Біне, проведені у французьких народних школах, дозволили зробити висновок, що пропоновані учням ті самі слова, не пов'язані між собою і пов'язані в реченнях, в останньому випадку запам'ятувались швидше в 25 разів. Навіть тоді, коли окремі учні швидше запам'ятували окремі слова, вони, за їх же власними свідченнями, віднаходили шляхи осмислення не пов'язаного смислом матеріалу. Таким чином, "пам'ять інстинктивно відшукує у своїй роботі опору розуму" [1].

Педагогічне значення цих фактів величезне, оскільки вони, як стверджує В.Фармаковський, — свідчать, як "нерационально експлуатуються сили учнів, коли їх примушують заучувати незрозуміле". У зв'язку з вищезгаданим він називає незаперечний закон шкільної mnemonicіки: давати для заучування дітям лише тексти, повністю для них зрозумілі. Залишні поза увагою вчителя під час пояснення, окремі частини в цілому зрозумілого матеріалу, хоч і здаються невеликою перешкодою, можуть перетворити всю роботу учня в непотрібну, безрезультатну, і, навіть, шкідливу. Прагнення дитини механічно завчити незрозуміле місце вимагає більше зусиль і часу, ніж якби учень висвітлив складне місце своїми словами і таким чином завчив його.

Для успішного засвоєння уроку, зазначає В.Фармаковський, вимагається не тільки відсутність незрозумілого в його змісті, але й, що не менш важливо, узгодженості з ідеями, накопиченими під час попередніх занять. "Пропоновані увазі факти не повинні втрутатися у свідомість грубо і насильно, а повинні зустріти тут добре підготовлений ґрунт і знайти ніби

наперед залишене місце", — узагальнює Фармаковський. У зв'язку із дослідженнями успішності розумової роботи здорових та розумово розстроєних дорослих людей, проведеними в лабораторії Крепеліна вченим Фохтом, В.Фармаковський рекомендує вчителеві починати виклад змісту уроку з короткого пояснення дітям того, про що він буде говорити і що саме. Корисним буде час від часу звертати увагу на зв'язок предмета уроку і змісту всього навчального курсу. Корисно вимагати від учнів конспективного викладу тієї частини, яку вже засвоєно.

Багаточисельні спостереження психологів наприкінці XIX — на початку ХХ століття дозволяли стверджувати, що наша пам'ять є діяльністю синтезуючою, яка з окремих елементів здатна утворити ціле. Е.Мейманн доводить: асоціюється те, що для нашої свідомості є частиною цілого. Кількість елементів у процесі засвоєння вирішального значення не має важлива кількість груп, у які складаються елементи. Пам'яті притаманно прагнення групувати матеріал у чітку систему. Тоді, коли немає можливості створити логічну єдність, людина здатна утворювати єдності на основі часових або просторових відношень, навіть на основі штучних матеріальних опор. Експериментатори не раз відзначали, що успішності заучування сприяли та або інша модуляція голосу під час промовлення слів або складів, збіг звукових або зорових образів, використання такту, ритмічність мовлення (особливо римування), графіка.

Як стверджує В.Фармаковський, узагальнюючи результати експериментальних психологічних досліджень, "інтерес, який викликає предмет вивчення, можна посилити або послабити способами всебіння класних занять, і таким чином можуть з'явитися нові умови, які сприяють роботі пам'яті, або ускладнюють її". Тому особливо важливим є те, в якій "дидактичній обробці пропонується навчальний матеріал, в якому тоні проводиться викладання, як організоване повторення". Умовами, які можуть забезпечити досягнення максимального підйому успішності, В.Фармаковський вважає такі: 1) на допомогу викладанню новинні бути покликані всі можливі і доступні засоби дидактичного мистецтва. Викладач повинен і читати, і пояснювати, і вести бесіду, і демонструвати, і проводити досліди, і керувати практичними роботами учнів. У його розпорядженні повинен знаходитися весь інвентар навчальних посібників, які є серед засобів передової педагогіки. Він зобов'язаний висвітлити новий предмет усебічно, застосувати всі можливі шляхи дослідження. Така всебічна дидактична обробка нового матеріалу вимагається як самою суттю справи, так і особливостями навчання в умовах класу. Якщо погляди щодо вивчення нового матеріалу, будуть різними, то предмет буде охоплено глибше, ґрунтовнішим буде ознайомлення з ним. Будь-які письмові роботи, записи є найпростішим, елементарним мнемонічним прийомом, який передбачає досить широке застосування [10, 146]. 2) Успіх класних занять значною мірою залежить від настрою дітей і вчителя. Це засвідчили досліди Мейманна, Гельмгольца та Пенчева, які констатували, що здатність учня запам'ятовувати склади пов'язана з підвищенням їх психічного настрою. Велику роль відіграє настрій учителя. Він не викликає дистармонії в загальній гармонії, якщо сам має гарний настрій, свіжий, повний енергії. Але "з примусу і без охоти вчитель робить байдужим до занять і свій клас". На місце інтересу приходить страх і пов'язані з ним негативні органічні зміни (дослідження Джемса, Моссо). Крик вчителя може викликати не тільки страх, але й сарказм, зневагу, підозрілість, прагнення тлумачити все в поганому світлі, вимогливість, яка не враховує реальних можливостей дітей, сувере, бессудное і, навіть, прохолодне ставлення. Атмосфера страху є найбільш несприятливою для успішності навчання, — узагальнює дидактичне значення цих досліджень В.Фармаковський.

Важливим елементом навчання є повторення як засіб запобігання забування, досліджуваного багатьма психологами, зокрема Еббінгаузом і Мейманном. Експериментальним шляхом було доведено: 1) забування є властивістю пам'яті, тому повне його уникнення неможливе; 2) воно найбільш інтенсивне безпосередньо після сприймання, потім воно стає менш інтенсивним, але весь час прогресує. Після 8 годин з часу сприймання ми забувамо вже від 52,6% (за Мейманном) до 64,2% (за Еббінгаузом) вивченого. За місяць ми пам'ятаемо лише близько 20% сприйнятого. У даному випадку погляди Мейманн і Еббінгауз збігаються. Перший визначає обсяг забутого 79,8%, а другий — 78,9%. Еббінгауз стверджує, що після 4 місяців з часу сприймання ми забувамо 97,2% сприйнятого, тобто майже все. Подібні дані наводить Г.Челіанов в книзі "О пам'яті и мнемоніке" [11].

У дослідженнях цих учених відсутні дидактичні висновки, але їх робить В.Фармаковський: суттєву помилку допускають ті вчителі, які поспішають йти вперед, не озираючись назад, відкладаючи повторення на кінець навчального року. Таке повторення вимагає від учнів праці, рівнозначної тій, яку було б здійснено під час первого ознайомлення з матеріалом. Наведені дослідження підтверджують правомірність такої організації повторення в школі, коли від учнів вимагається відразу відтворити сприйняття, потім під час виконання домашнього завдання, і, нарешті, на наступному уроці. Таке багаторазове повторення доцільне як протидія найбільш інтенсивному забуванню в період після сприймання. Під час подальшого, більш відстороченого повторення, на шляху відтворення сприйнятого виникає суттєва перешкода: через повторення засвоєного в усталеному порядку, виразах інтерес учнів зменшується, таким чином, усе менше зачіпає їх увагу, стає все менш корисним, з часом зводиться нанівець. Виникає феномен "переучування". Отже, очевидною є необхідність надання повторенню новогозвучання – нової обробки засвоєного, розгляду його з нового погляду.

Успішність запам'ятовування безпосередньо обумовлюється не тільки діяльністю вчителя, про що було сказано раніше, але і характером діяльності учнів, "правильним способом лій учня під час виконання заданих навчальних робіт". В.Фармаковський зазначає, що на цей бік навчальної справи зверталося недостатньо уваги, що доводить існування порівняно значної кількості літератури, яка обумовлює, як слід вести викладання, і відсутність книг, які б підказали учніві, як правильно готувати домашнє завдання. Вони, як правило, діють без певного плану, ідуть до своєї мети навномацки.

Е.Мейманн тлумачить процес заучування як постідовне повторення тексту, що вивчається, яке супроводжується час від часу самопрослуховування засвоєного. Він вважав, що повторно читаючи текст, ми насправді ніби читаемо його напам'ять тим більше, чим більше запам'ятали його, і радив відокремлювати читання та відтворення. Вітасек установив, що самопрослуховуванню слід надавати перевагу, а його оптимальне співвідношення із читанням повинно бути 1:2.

Важливим є і темп заучування. Е.Мейманн вважає, що швидкий темп доцільний тоді, коли необхідно швидко запам'ятати. Порушення межі можливого викликає потребу або збільшити кількість повторень тексту, або призводить до перевтоми, яка негативно впливає на загальний перебіг учнівської праці. Міцному засвоєнню швидкий темп тільки шкодить, бо чим швидше ми завчаемо нове, тим швидше воно забувається. Досліди Еффруссі дозволяли стверджувати, що підвищення темпу заучування обернено пропорційно пов'язано із його якістю.

Шляхом експериментів було встановлено роль подрібнення в роботі пам'яті, а саме: як вигідно заучувати навчальний матеріал — відразу чи за кілька прийомів, відокремлюючи повторення тими чи іншими проміжками часу (Еббінгауз, Йост). Під час дослідження Е.Мейманн підтвердив ці висновки і виявив такі вади заучування частинами: 1) поділ матеріалу на частини з метою його заучування здійснюється довільно без урахування логіки тексту, що особливо чітко проявляється в дітей; 2) заучування окремих частин відбувається нерівномірно, перші рядки повторюються більшу кількість разів, ніж наступні; 3) заучування частинами вимагає подвійної праці: додатково потрібні повторення, які сприяють зв'язати окремі засвоєні частини. Стеффенс пояснює доцільність цілісного заучування таким чином: 1) цілісний текст у своїй основі має більше логіки, ніж окрема його частина, бо має найважливіший, головний, асоціативний стрижень — загальну ідею, яка дає тверду опору для роботи пам'яті; 2) під час заучування частинами втрачається головна об'єднувальна думка, логічна лінія; 3) заучування частинами навіть ускладнює асоціативну діяльність, оскільки розриває природні асоціації і встановлює штучні, які потім треба придушити, щоб відновити тимчасово втрачені природні. Таке заучування ускладнює роботу пам'яті, позбавляючи її допомоги дуже цінних допоміжних засобів.

Метою подальших експериментів Е.Мейманна було вивчення таких питань: 1) при якому методі заучування швидше і з найменшим числом повторень можна досягнути безпомилкового відтворення вивченого матеріалу; 2) який метод заучування найбільше сприяє рівномірному напруженню пам'яті під час роботи і утворення асоціацій; 3) який метод заучування забезпечує точність відтворення та тривалість зберігання сприйнятого в пам'яті.

Аналізуючи вищезгадані дослідження, В.Фармаковський відзначає їх велике значення для організації навчального процесу в школі і подає дидактичне тлумачення одержаних психологами

результатів. Він пише, що стає очевидною необхідність пристосування змісту навчання до розумового складу учнів, особливостей типів їх уявлень. “Взагалі, — пише він, — успішність роботи пам'яті залежна від правильного вибору засобів, якими передбачається вплинути на учнів. Чим більше вони відповідають роду заняття, тим успішніше відбувається заучування. І навпаки. Теж можна сказати щодо відповідності способів діяльності індивідуальним особливостям учнів... Джакобс довів, що людина зорового типу під час викладання, що базується на слухових враженнях, спочатку перекладає свої слухові уявлення в зорові і вже потім сприймає їх. Звідси зрозуміло, що особа, яка належить до зорового типу, успішніше буде навчатися шляхом читання, а особа, що належить до слухового типу, — шляхом слухання. Абсолютно зрозуміло, що коли ми маємо справу з цілим класом, який є сукупністю представників різних типів, ми повинні користуватися всіма засобами впливу на учнів, що і є педагогічною майстерністю. Звідси зрозуміло: кращою є та пам'ять, яка може добре працювати на будь-яких типах уявлень. Тому на школу покладено обов'язок вивчати особливості пам'яті учнів і прагнути їх вирівняти, враховуючи потреби загального розвитку” [686, 166].

Наведені факти свідчать, на думку В.Фармаковського, що вчитель спроможний значною мірою посилити продуктивність учнівської праці, тобто при найменших витратах часу і праці з боку учнів повідомити їм більше знань, якщо його викладання буде узгоджуватися із їх індивідуальними особливостями. Але якщо є така можливість, то школа не виконала б свого призначення, якби не використала її у своїх інтересах. Тому обов'язком школи є грунтовне дослідження індивідуальних особливостей ввірених їй дітей. Поза цією умовою неможлива правильна постановка навчання, і не тільки навчання, а й виховання взагалі. Де немає точного знання дітей, там немає і правильної оцінки, немає відповідної справедливості. Таким чином, школу спонукають до вивчення дитячої природи не тільки навчальні завдання, але й вищі моральні мотиви” [686, 166].

Отже, у вітчизняній дидактиці кінця XIX — початку ХХ століття спостерігалося прагнення створити надійне підґрунтя для доцільної організації процесу навчання дидактичної адаптації досягнені експериментальної та педагогічної психології. Водночас, загальний рівень поінформованості вчителів і педагогічної громадськості про сучасний стан психологічних знань, про психологічні основи організації процесу навчання був незадовільним. Спостерігався і суттєвий розрив між психологією та педагогікою як науковими галузями знань.

На відкритті Педагогічного відділу історико-філологічного товариства представник експериментального напрямку у психології, викладач педагогіки і психології Одеського університету, відомий український психолог М.Ланге висловлював своє незадоволення відставанням у розвитку педагогіки. Він вважав, що основою цього процесу повинні бути експеримент і “наукова обробка питань”. “Доки цього не буде зроблено, допоки наукова обробка питань педагогіки залишиться такою ж неточною і неповною, як тепер, будь-яка практична реформа школи буде випадковою... і у більшості випадків даремною” [2, 38].

ЛІТЕРАТУРА

1. Аари В. Современное состояние экспериментальной педагогики. — М.: тип. И.Н.Кушнарев и К*, 1900. — 109 с.
2. Ланге Н.Н. Закон перцепции // Вопросы философии и психологии. — 1892. — Кн.13. — С 17–25.
3. Корф Н.А. Научные основы обучения по Бену / В кн.: Корф А. Наши педагогические вопросы. — М.: тип. А.Клейн, 1882. — С.276–332.
4. Корф Н.А. Об училищах Александровского уезда и Мариупольского округа // Журнал Министерства Народного Просвещения, 1867. — № 9. — С.156–174.
5. Нечасев А.П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. — Спб.: тип.И.М.Скородюкова, 1901. — 236 с.
6. Остроградский В., Семенов Д. Русские педагогические деятели. — М., 1909. — С.85–97
7. Соколов П. История педагогических систем. — Спб. тип..С.Балашова и К*, 1913. — 627 с.
8. Ушинський К.Д. Стислий підручник педагогіки / Ушинський К.Д. Твори: В 6-ти т. — К.: Радянська школа, 1955. — Т.6. — С.237–398.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии /Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11-ти т.т. — Т.8. — 776 с.; Т.9. — 628 с.
10. Фармаковский В. Опыт педагогической мысмоники // Журнал Министерства Народного Просвещения. — 1910. — Сер. XXVII. — №6. — С.121–172.

11. Челпанов Г.И. О памяти и мнемонике. — М.: тип. И.Н.Кушнарев и К*, 1906. — 206 с.
12. Челпанов Г.И. Что нужно знать педагогу из психологи // Вопросы философии и психологии, 1911. — Январь–февраль. — С.75–91.

Ірина ВОЗНЮК

ЗІ “СВІТУ ДИТИНИ” У СВІТ ВЕЛИКИЙ УКРАЇНСЬКИЙ

Українська нація формувалась важко. Народ, роздертий між кількох держав, які насамперед праґнули його асимілювати, розшматованій, поділений за мовними, релігійними, культурними ознаками, — поволі, десятиліттями, століттями все ж усвідомлював своє національне призначення як носія окремішніх зasad, особливостей в загальному цивілізаційному розвиткові європейських народів.

Ці засади чітко сформулював великий гетьман І.Мазепа. “вирішено поставити країну в той стан держав, у якому вона була перед володінням Польським із своїми природними Князями та з усіма колишніми правами та привілеями, що вільну націю означають”.

Мазепа сприяв реформуванню Київо–Могилянської Академії і перетворенню її в справді європейський університет, де виховувались, формувались творці державницької ідеї, ті, які мали викликати суверенний дух нації. В епоху Мазепи спостерігаємо небачений досі розвиток архітектури, різьби, малярства, гравюри, церковного шитья. Після княжої доби це був найвищий щабель піднесення державницької ідеї та устремління. Страшна поразка під Полтавою прискорила знищення паростків автономного політичного устрою України, її колоніальну залежність від Москви.

Галичина, опинившись під владою Австрійської імперії, до появи “Руської Трійці” була темним, забитим краєм, яка в масі своїй навіть не ідентифікувала себе національно.

Шлях до незалежності України проліг через дики бунти, повстання, поруйнування вогнища вільнолюбного демократичного духу — Запорізької Січі, через творчість українських мислителів — Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, кристалізацію політичної думки в “Самостійній Україні” М.Міхновського з його Декалогом націоналіста “здобудеш або загинеш”, через організацію Січового стрілецтва, героїчні подвиги Української Повстанської Армії, через могутній дисидентський рух за національні права українців, через усвідомлені дії мільйонів. Від слів Великого гетьмана до незалежної самостійної Української держави ішли ми триста літ.

І найперша роль в цьому складному процесі належить патріотичним українським інституціям, товариствам, організаціям, які діяли і розвивалися в умовах колоніального статусу України. Патріотів, які стали носіями державницької ідеї, виховувала родина, “Рідна школа”, “Просвіта”, в Галичині успішно діяли спортивно–освітні юнацькі організації “Сокіл”, “Січ”, “Пласт”. Серед чинників, які послідовно формували українську націю, не можемо обійтися увагою дитячих часописів “Дзвінок”, “Дзвіночок”, “Малі друзі”, “Світ дитини”. Важко переоцінити значення цих часописів — центрів українства у викованні національної свідомості молоді. На щастя, журнал “Дзвінок” не знишився в хуртовинах двох світових воєн, не пропав, коли комуністичні ідеологи дошукувалися “націоналізму” в кожному широму українському слові.

“Дзвінок” — двотижневий ілюстрований журнал для дітей і молоді виходив у Львові в 1890–1914 рр., спочатку як видання В.Шухевича, з 1892 р. — як орган Руського, згодом Українського Педагогічного Товариства. Серед співробітників журналу були Л.Глібов, Г.Барвінок, С.Ковалів, М.Коцюбинський, У.Кравченко, І.Липа, І.Франко, Г.Хоткевич, Л.Українка, Є.Ярошинська та інші. Він визначався високим педагогічним та мистецьким рівнем.

Цкавими для нас є витоки творення дитячої літератури. Із аналізу журналу за 1909–1912 рр. можемо твердити, що значний обсяг було надано історичному матеріалові: від номера до номера ведуть нас сторінками “Княжичі” (оповідання історичні з часів Данила Галицького). Розкішна мова збагачує лексику: бояри, тивун, троянова земля, рундук, пергамін, сувій, шати, кармазини.

Іскрою болю зринає гетьманський Батурин — “На руїнах слави”. А за ними дуже світлі і чисті, ліричні, сонячні промені у дитячу душу: “Бабуся Зима” братів Грім, “Гречка” Ганни Барвінок. У кожному номері зустрічаємо матеріал, пов’язаний із вихованням моральних

християнських чеснот: "Записки недоброго хлопця" (переклад з англійської), "Причча про скарб", "Легенда про Христа".

Журнал "Дзвіночок" був призначений в основному для дітей села. Виходив у Львові в 1931–1938 рр. за редакцією Ю.Шкрумеляка, ілюстрував його Е.Козак. У 1937–1938 рр. видавництво журналу випускало бібліотеку для молоді "Ранок".

Із зростанням суспільно-політичних інституцій Галичини, таких як "Просвіта", Наукове Товариство ім. Т.Шевченка, "Рідна школа", молодіжних — "Січ", "Пласт", неабияку роль у формуванні майбутньої української еліти відіграв місячник "Світ дитини". Він виходив у Львові в 1919–1939 рр., (до 1925 р. як двотижневик); видавець і редактор ілюстрованого журналу для дітей — О.Таранько, наклад досягав 4–5 тисяч. До праць над журналом були залучені кращі сили Галичини. Він гуртував відомих педагогів, дитячих письменників, ілюстраторів. У видавництві "Світу дитини" виходила "Дитяча бібліотека", з 1934 р. щомісячними книжечками українських та зарубіжних авторів дитячої літератури, на 1939 р. вийшло 230 книжок.

Найперше, чим відрізняється кожне число журналу, — це любов до дітей, вміння зрозуміти їх уподобання, потреби та настрої. Цим спричинена значна різноманітність у формуванні, доборі матеріалів. Ілюстраторами журналу стали кращі художники М.Бутович, П.Ковжуна, С.Городинський. Виконані за принципом "все краще — дітям", ілюстрації сприяли вихованню тонкого естетичного смаку та розумінню мистецтва. Слід зауважити, що ілюстративний матеріал (заставки, замальовки) швидше зроблені в модерній, ніж в традиційній манері.

Проаналізувавши часопис за 1928–1936 рр., можемо твердити про залежність його обсягу і навіть мистецької вартості від коштів на видання, зібраних із передплатників внесків часопису. Польська держава на українські освітні культурні потреби грошей не давала — всі українські інституції утримувались коштом громади.

Тим більшу вагу має для нас сьогодні високий виконавчо-мистецький рівень журналу, змістовне і послідовне його редактування. Матеріал до дитячого журналу формувався за розділами: Вірші. Байки і казки. Оповідання. Ноти й пісні. Забави та ігри. Всячина.

Вірші написані як до визначних патріотичних дат, так і на ліричні мотиви. Найчастіше зустрічаємо в часописах вірші І.Блажкевич, А.Лотоцького, О.Федъковича, М.Підгір'янки, Ю.Шкрумеляка, Б.Лепкого, О.Бабія, У.Кравченко, Г.Чупринки, О.Олеся та інших авторів. Від номера до номера веде дорогами рідної землі своїх читачів Антін Лотоцький в оповіданні "Славко на мандрівці" ("Світ дитини", 1934). Всю Галичину, Підляшшя, Карпати об'їздили читачі зі своїм героєм, мізувалися древнім Львовом, пізнати українські міста Ярослав і Перемишль, дізналися, що "в давніх часах в Ярославі відбувалися великі ярмарки, другі за величиною в Європі і що більшими за ярославські були тільки ярмарки в німецькому місті Франкфурті. На ті ярмарки з'їздилися до Ярослава італійські, німецькі, угорські, татарські й вірменські, а навіть перські купці".

З "Мандрівки..." дізнаємося, що в містечку Олешичі є замок, збудований у XVII ст. бранцями–татарами. "Будували його магнати Синявські, а тепер належить він до князя Сапіги. І Синявські, і Сапіги походили з давніх українських родів".

Крок за кроком пізнають читачі ландшафтне, культурне розмаїття рідної землі. Подорожуючи з героєм Славком, дізнаємося, що містечко Белз згадується в літописах уже в XI столітті як "сильно укріплений город", що в місті стоїть церква в стилі бароко і синагога в ренесансному стилі. Деталі розповіді творять особливий принадний неповторний колорит і мале місто, село в розповіді не втрачають свого оригінального вигляду, а виокремлюються із загальної маси. Місто Любачів за характеристикою автора, належить до тих наших міст, де українців найбільше. А у Чесанові, як німий свідок битви з татарами в 1672 р., височить Татарська могила. Село Пляжів відрізняється дуже гарним церковним іконостасом, а Потилич тим, що за княжих часів мав багато церков.

Антін Лотоцький не спонукає, він заохочує, зацікавлює; володіння енциклопедичним матеріалом — не самоціль, а гармонійно вплетені в розповідь коштовні пізнатальні перлини. Він поведе захоплених читачів разом із героєм у Карпатські гори, в Сколе, Тухлю, де за народними переказами перепинили відважні русичі нестримну чорну татаро-монгольську навалу в Європу. Побуваємо в Горганах на Парашці. Кажуть, що ця назва походить від імені

дочки київського князя Святослава, що його вбив у Скільських горах Святополк Окаянний. А далі спустимось із гір у низький Бескид з горами Пікуй, Стіг і помандруємо в мальовниче Поділля, де оживає кожна стежина, дерево, запахи рідної землі.

Цей талановитий твір захоплює і барвистою мовою, а пізнані в мандрівці слова, нова лексика тільки посилюють враження від прочитаного: копець, чигає, червенські городи, городище, вали, дивниця, спішно, бранець, торговиця, мурава, колиба, полонина, шпиль.

Видумкою, культурою позначені запропоновані читачам оповідання на історичні теми, які подає довоєнний "Світ дитини", як і рубрика "Малий історик", де в коротких нарисах освітлено найважливіші події іслідкової української історії, життя відомих українських діячів. Хочемо зауважити, що твори історичної тематики добре ілюстровані, хоч відтворення рисунків, графічних матеріалів, портретів було в ті часи технологічно складною копіткою працею. Власне ілюстрації роблять історичний матеріал для юного читача зрозумілішим, близким, а не нудно-схоластичним. До історії Київської Русі подані ілюстрації: гробниця князя Я.Мудрого в Софійському соборі; дочка Я.Мудрого Анна, королева Франції; князь Володимир Великий; руїни десятинної церкви; перші українські гроші (на одній стороні монети — зображення В.Великого на престолі, на другій — державний герб тризуб); князь Я.Мудрий; князь Володимир Мономах веде свою дружину на половців.

Україна княжа, козацька, гетьманська не просто зачаровує, вона входить у свідомість, у світогляд, формує особистість. Через діла князів Олега, Ігоря, Святослава, Володимира Великого, княгині Ольги, Ярослава Мудрого встає, оживає слава України-Русі, всликої і могутньої держави. А яка барвиста мова, візьмімо баладу "Смерть Олега Віщого": кудесник-чародій, сив-голуб, кінь-білогрив, лицар, пророцтво, родимі князі, згуба.

Історичний матеріал наче промовляє: "Ти — нашадок могутньої держави, тому збережі і примнож. Послухай, до тебе звертається із своїм Посланням великий князь Володимир Мономах, внук Ярослава Мудрого: "Більш за все майтс страх божий. Не лінуйтесь, не покладайтесь на бояр і на воєвод — самі доглядайте за всім. Шануйте старого чоловіка, як батька, а молодого, як брата. Будьте справедливими судіями, присяги не ламайте. Гостей і постів вітайте, як не дарунками, то напітками і найдками, бо вони по чужих землях несуть добру і злоу славу. Не забувайте того, що знаєте, а чого не знаєте, того научайтесь".

Надзвичайно повно і цікаво представлені козацькі і гетьманські часи. Особливо звеличені в розповіді гетьмані-державники, ті, які прислужились великій ідеї незалежності України, хоча б тим, що прагнули скинути колоніальнє ярмо, — Петро Конашевич-Сагайдачний, Богдан Хмельницький, Петро Дорошенко, Іван Mazепа, наказний гетьман Павло Полуботок, кошові Запорізької Січі, яка захищала південні рубежі України і вела визвольні походи проти турецького, польського, московського поневолення українського народу, — Іван Сірко, Кость Гордієнко-Головко та інші.

Низка статей розповідає про трагедію України після поруйнування центру української вольниці — Запорізької Січі: "Що робили запорожці по зруйнуванню Січі", переселення козаків на Кубань, де цілі століття зберігались мова, побутова культура, традиції, пісні. Найглибшого духовного поневолення, асиміляції зазнали нащадки запорізьких козаків під час страхітливого сталінського голodomору.

Хочемо загострити увагу на тому, що часопис подає в перекладі українською мовою кращі зразки європейської та світової дитячої літератури, ліричних поетичних мініатюр. Не вражає кількість імен поетів, письменників, твори яких зустрічаємо у "Світі дитини". Тут поетичні шедеври, байки та оповідання О.Пушкіна, І.Крілова, Езола, М.Конопніцької, Я.Корчака, Й.Кожешка, Б.Пруса, Л.Толстого, Ліфонтена, П.Неруди, А.Опмана, Я.Парадінської та б.ін. Тому з повним правом можемо відкинути закиди про вузько "націоналістичне" виховання, про ізоляцію дітей від світової культури і цивілізаційного поступу. Звинувачення в "замкненій скорлупі", хуторянстві, переважальній сільській тематиці, яких зазнав часопис пізніше від радянських запrogramованих критиків, не витримують жодної критики. Навіть вибірковий огляд журналу свідчить, що він виховував патріотів, які з малечку прилучалися до висот світової культури, при цьому їх навчали розуміти, поважати і гідно представляти українську культуру у світовому розмаїтті, цінувати її неповторність.

Не розлучаються читачі "Світу дитини" із казками братів Грім, Андерсена, із оповіданнями фантаста Жуля Верна. З інформації про видатну українську діячку Софію Русову, яка писала цікаві книжки для дітей ("Світ дитини", 1934 р.), дізнаємось, що "вона не тільки засновувала дитячі садки і початкові школи, але й читала книжки про виховання дітей у чужих народів: німців, французів, англійців, американців, щоб запізнати українців із досвідами культурних народів". У Центральній Раді С.Русова була комісаром дошкільної освіти, всі сили віддавала діля народної справи.

Такою ж широкою, як і мандрівки рідною землею, є біографія пісні. Маленьким шанувальникам "Світ дитини" пропонує колядки, шедрівки, гагілки, пісні різних етнографічних регіонів: Підляшша, Волині, Карпат, Поділля.

З матеріалу про всесвітньої слави оперного співака М.Менцинського "Співак з Божої ласки" звучать його слова: "Я українець, син народу, що має великий скарб: найкращі пісні".

Альманах за жовтень 1934 р. подає цікавий матеріал "Українська мова та її говорки", щоб розуміли читачі, що за одної літературної мови не гріх влучно використовувати і діалекти, які надають мові живого неповторного народного колориту. І це знову ж не означає національної обмеженості, бо в цьому ж році подано матеріал А.Лотоцького "Всі вчимося англійської мови".

Часто іс з власної волі розселялись українці по світі — стежить за їх життям "Світ дитини", і з'являються замітки, світлини під загальною назвою "Світикові друзі" — з Парижа, в іншому числі — далекі друзі з Америки. Альманах подає інформацію, що на Далекому Сході в Зеленому Клині є понад 1 млн. мешканців, з них українців — 800 тисяч. Та в цей час, коли українська громада виховувала достойну зміну, в СРСР в Зеленому Клині українські книжки вже можна було знайти хіба що на горищах.

Діти повинні забавлятися, тому "Світ дитини" пропонує різні цікаві забави ("Забава в сонце й планети", "Цікава забава на зимові вечори"), майстрування (мистецький голубник, поданий у вигляді замку, виготовлення прикрас на ялинку), вчить гри в шахи, "бо ця гра спонукає людину думати, передбачувати і комбінувати".

"Світ дитини" заохочує дітей до участі в театралізованих виставах. Майже в кожному журналі подано написані для дітей вистави, наприклад, "Буря над білою горою", "Школярик Маркіян", "Михасева остання ватра". Розмаїття тем: історія взуття різних часів і народів, як люди почали пекти хліб, лекція про ощадність (ощадність — це велика чеснота, що дає міцні підвадини нашому життю, а при тім виробляє сильний характер), про що говорить ліс, — спричинене широким колом шанувальників та передплатників. Кожна дитина повинна знайти в журналі щось для себе, повинна заспокоїти свою цікавість.

З багажем, який виховував, формував у юніх читачів прекрасний дитячий часопис "Світ дитини", ішли у світ український тисячі патріотів, особистостей, щоб перетворювати, розвивати цей світ в ім'я добра, справедливості і краси.

Очевидно, що, вивчаючи досвід духовного розвитку дітей та організацію просвітницько-виховної роботи в попередній епосі, ми не повинні механічно копіювати, переносити форми цієї роботи на сучасне життя.

Світ змінився, змінилися менталітет, уподобання дітей. Сучасні комп'ютерні інформаційні засоби сприяють пришвидшенному розвиткові інтелекту, несучи водночас згубні впливи. Гармонізація, погодженість усього кращого, досягненого у формуванні достойних, національно свідомих громадян Вітчизни, зі сучасними можливостями науково-технічного прогресу — завдання для вдумливих творчих педагогів сучасності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дзвінок. Ілюстроване лісім для науки і забави руских дітей і молодежі. Вид. Рус. Пед. Т-ва, Львів, 1909–1912.
2. Світ дитини. Ілюстрований журнал для дітей. Львів, 1928, Річник IX.
3. Світ дитини. Ілюстрований журнал для дітей. Львів, 1930, Річник XI.
4. Світ дитини. Альманах для дітей. Львів, 1931, Річник XII.
5. Світ дитини. Альманах для дітей. Львів, 1934, Річник XV.
6. Світ дитини. Альманах для дітей. Львів, 1931, Річник XVII.

Наталія ЗОРЬКА

ОРФОГРАФІЧНА РОБОТА В БУКВАРНИЙ ПЕРІОД

Місце, яким займала орфографічна грамотність в ієрархії цінностей методики навчання мови, традиційно було одним з перших або навіть і першим. Писемне мовлення, яке завжди вважалось головною ознакою освіченості людини, основною рисою має нормативну правильність, отже, саме на засвоєння норм правопису було сфокусовано увагу методистів та вчителів.

Орфографію української мови не можна віднести до розряду складних. Відомо, що буквою на пісмі позначається фонема, а фонеми сучасної української мови відносно рідко (у порівнянні, наприклад, з російською мовою) підпадають під дію живих фонетичних чергувань. Це означає, що більшість написань має фонетичний характер, тобто буква "співпадає" зі звуком (фонемою), який вона позначає. Аналіз багатьох написань свідчить, що в цих умовах основною передумовою грамотного письма є уміння чути та правильно вимовляти фонемний склад слова, тобто розвинутий фонематичний слух та орфоспічні навички. Але в сучасній школі ще панує "граматичний" підхід до вивчення орфографії.

Прагматичний погляд на вимоги шкільної програми щодо вивчення лінгвістичного матеріалу (перш за все, відбір та обсяг теоретичних понять, вивчення парадигм різних частин мови) приводить до висновку: граматичний матеріал, який узагальнює знання про мову і вимагає від учня чималих інтелектуальних зусиль, практично цінний лише для правопису закінчень. Це означає, що левова частка вправ на відмінювання та аналіз граматичних форм слів малоекективна для того, щоб навчити дитину володіти мовою. Адже треба визнати факти: процесом формотворення в рідній мові дитина оволодіває в сім'ї, починаючи з раннього віку, граматичний аналіз ("роздір") слів найчастіше має сколастичний характер (недарма ще К. Ушинський називав його "заняттям для лінівих учителів") і, нарешті, саме правопис суфіксів, закінчень ми здійснююмо на практиці скоріше за своїми алгоритмами, аналогіями, ніж за правилами типу: "В орудному відмінку множини прикметник має закінчення ими".

Вчителі давно помітили, що з точки зору засвоєння орфографічних знань та умінь всіх дітей можна поділити на 2 групи: ті, що мають, "чуття мови", і ті, що його не мають, причому сенс вивчення граматичної теорії для дітей обох груп приблизно одинаковий: перші "відчувають" фонему за особистою внутрішньою логікою, а другі не можуть переносити знання та уміння на загальний рівень, іс користуються можливостями граматичних аналогій.

Сучасна тенденція в методиці навчання мови — спримованість на формування комунікативних умінь та навичок, що відповідає вимогам розвитку потреб суспільства.

Розвиток усного і писемного мовлення, формування навичок спілкування, чіткого формування думки тощо стають пріоритетними, а тому формування орфоспічних навичок на граматичній основі виглядає неекономним з точки зору ефективності використання навчального часу. Це примушує методистів шукати шляхи вдосконалення та активізації роботи щодо формування правописних навичок. Очевидно, що під час вибору методичних підходів, форм, прийомів такої роботи необхідно враховувати вік дитини та її навчальний і загально-лінгвістичний досвід.

Орфографічна дія специфічна в тому, що тісно пов'язана із знаннями та уміннями з графіки, фонетики, будови слова, формо- та словотворення.

Молодші школярі вперше зустрічають (часто — на пропедевтичному рівні) і досягають розумом ці сторони існування мови, і разом з цим — вимоги щодо правопису.

Аналізуючи фактор сталості графічної навички шестирічних першокласників, ми вважаємо за необхідне виділити букварний період як особливий, коли дитина повинна відчувати перші "радощі пізнання" і ні в якому разі — не гіркий смак орфографічних помилок. Багатьом відомий

стан дитини, викликаний протиріччям: хочеться самостійно писати цілі слова і речення, але вся увага йде на рішення суперечності між графічною проблемою та правильнотою писанням.

Протягом кількох років ми спостерігали досвід вчителів, які на 4–5-му тижні навчання пропонували дітям писати творчі роботи (листи, поздоровлення, твори-мініатюри). Ми виявили, що у більшої частини цих учнів закріпилась навичка писати фонетично, не задумуючись над наявністю орфограм. Це свідчить про важливість *першого правописного досвіду дитини*, який потребує спеціальної організації.

Програма не містить вимоги писати в I класі слухові диктанти, тим більше в букварний період, коли діти повинні опанувати різні види списування. Але більшість учителів за звичаєм турбуються щодо формування навички писати на слух, використовуючи слухові диктанти різної складності. На час, коли графічні навички тільки формуються, не можна чекати від дітей якісного виконання такого завдання. Як правило, учитель у такому випадку одночасно ігнорує кілька вимог до навчального процесу, а саме: дидактичні принципи доступності, посильності; не враховує, що графічний образ слова запам'ятовується після 5–7 повторень (на це немає часу!); оцінює кількість помилок за загальними нормативами; оскільки майже всі діти роблять помилки, учитель негативно оцінює їх роботу і навіть здібності, практично завжди — перед класом.

Диктанти продовжуються з уроку в урок, діти — принаймні, сильна частина класу, — поступово привчаються писати запропоновані учителем і відпрацьовані вдома з батьками слова і поступово звикають до думки, що диктанти — це і є зміст і сенс навчання мови, в якому майже немає нічого нового і цікавого.

Ми пропонуємо проводити в цей період навчання вправи аналітико-синтетичного характеру на закріплення графічної навички і одночасно на пропедевтику орфографічної дії, які готовять дітей до самоконтролю, до письма під диктовку, пофонемного (орфографічного) приговорювання складів та слів, їх самостійного конструктування. Такі вправи можна проводити, починаючи з 7–8 уроків. Приклади вправ (букви л, м).

1. Завдання: а) запишіть під диктовку букви: л и М у У а А і; б) самостійно складіть з них всі можливі склади — злиття моделі “приголосний + голосний”; в) які слова можна скласти з цих складів? Запишіть їх (наприклад, мама мала Міла).

Учитель оцінює тільки завдання а, яке демонструє рівень уважності (як учень виконує команду учителя) та каліграфічності письма. Завдання б, в показують рівень розуміння побудови складів та слів: під час їх виконання відпрацьовується одночасно техніка письма і читання. Учитель може скласти завдання так, щоб із слів конструктувалось елементарне речення: Міла мала. Мама мила Мілу.

2. Завдання: а) запишіть під диктовку склади (або буквосполучення), проговоривши їх услід за учителем: жі жи чі чи ші ши щі щі кі ки, або: зно сно зній зний сній; б) у яких словах трапляються ці склади? (усно)

Вправи такого типу займають не більше 5–7 хвилин уроку і привчають до чіткого пофонемного приговорювання, аналізу слів, завдяки якому вже на цьому етапі діти розрізняють звучання подібних складів, які містять корелятивні пари приголосників, запам'ятовують правопис деяких слів, хоч і не можуть ще пояснити орфограмами.

3. Завдання: а) запишіть під диктовку букви, залишаючи між ними однакову відстань, що дорівнює букві о (и); останній елемент букви не доводити до середини робочого рядка

Я на А н д р і Й Ю л я або Ш у к а й т а м д е п о к л а в

б) Знайдіть “секрет” записаних букв: з’єднайте їх за правилами каліграфії так, щоб утворились слова: Яна Андрій Юля.

Удосконалюються графічні навички правильного зображення букви, чіткого дотримання інтервалу між одиницями письма, з’єднання букв у словах, які діти часто ігнорують. Одночасно вони промовляють слова, шукаючи їх початок і кінець. Привабливість такого типу вправ полягає в тому, що учні побуквенно можуть записати, а потім прочитати, осмислити і запам'ятати слова і цілі речення із складними орфограмами. За умови написання речення обов’язковою є робота з розділовими знаками. Учитель може запропонувати написати цікаве речення (прислів’я) ще раз, списати або відтворити по пам’яті — для сильніших учнів.

4. Завдання: а) Запишіть під диктовку склади та букви з однаковою відстанню: Я бу ла ма ло ю гор да.

б) Знайдіть "скрет" записаного: з'єднайте склади та букви за правилами так, щоб утворились слова: Я була малою гордо.

В сильному класі пропонуються варіанти з перестановкою складів. В цьому випадку вони не з'єднуються — речення переписується правильно:

Ко ла ти ся та ло рі чка по тій кру рі го
(Котилася тарілочка по крутій горі)

Вправи такого типу, які ускладнюються з кожним уроком, діти виконують із задоволенням, без напруження відриваючи навички елементарної грамотності.

Для успішного виконання орфографічної дії під час вибору букви — орфограми в більшості випадків необхідно мати чіткі фонетичні уміння та навички. Орфограму треба навчитись відчувати, а, точніше, чути, щоб вибрати необхідне правило. Тому, починаючи з букварного періоду, а далі протягом всього навчання необхідно проводити вправи на тренування фонематичного слуху, концентруючи увагу на небезпечних з точки зору орфографії випадках.

Проілюструємо це на прикладі правила вживання апострофа.

За українським правописом, "роздільність вимови я ю є І та попереднього твердого приголосного позначається апострофом" [5, 8]. Перераховується три групи написань з апострофом, для усвідомлення яких дітям необхідно використовувати навичку фонетичного аналізу слова, а саме вичленувати в словах збіг фонем: губні + [й], [р + й], кінцевий приголосний префікса + [й].

На наш погляд, засвоєння цього правила, як і правил вживання літер я ю є І, значно спроститься, якщо їм будуть передувати елементарні фонетичні вправи на вимову слів з [й] та їх аналіз. Адже стівставлення фонетичної транскрипції та графічного образу слів з апострофом та слів — "виключень" з правила приводить до висновку, що апострофом позначається [й] після приголосних перед голосними [а] [е] [у] [і] (букви я є ю І):

Бур'ян — бури в'яне — свято
[р'я] [р'а] [в'я] [в'а]

Це означає, що роботу над правописом доцільно починати з формування орфоспічної навички вимови збігу "твердий приголосний + [й]" та "м'який приголосний + голосний": [з'я] — [з'а].

Наявність цієї навички чітко виявляється під час написання слів типу район, бульйон: для правильного запису цих слів достатньо чітко вимовити ланцюжок фонем і позначити їх літерами за правилами графіки. Інших варіантів позначення в українському правописі немає, помилка легко визначається читанням: район — раон, бульйон — буллон, бульон.

Ми пропонуємо вправи, які поєднують стухове сприймання та артикуляцію, спрямовані на фонематичний аналіз звукосполучень. Кожне слово вправи (а всього їх 5–10) спочатку вимовляє учитель — діти сприймають, аналізують вголос, аналізуючи артикуляцію, та "сигналять" учителю відповідь.

Варіанти вправ.

I. Шукаємо [й]: чи є цей звук у слові? Якщо є, то на початку чи в кінці?

Індик, ідять, іній, іли, іноді, мий, ім, іржа, ють, імла; іду, йду, іду.

II. Шукаємо [й]: в якому складі він є? Який за м'якістю — твердістю перший приголосний (перед голосним — м'який, перед [й] — твердий).

Ря — р'я, ми — м'я, вя — в'я, рю — р'ю, пя — п'я, зі — з'ї, зя — з'я, ді — д'ї, тя — т'я.

III. В яких словах є [й]? В яких словах він після приголосного? Буря — бур'ян — буряк; доїхав — з'їхав — під'їзд; цвях — в'є — п'ять — свято; юсти — з'юсти, юхати — під'юхати; юд — бульйон, юрж — серйозний.

IV. В яких словах є [й] перед голосним? Він на початку чи в кінці складу?

Люблю — мию — юність; твоє — лле — літнє — співає; няня — яблуко — шия.

Після фонетичного аналізу вчитель демонструє записані слова для графічного аналізу (звук [й] перед голосним позначається одною буквою разом з голосним).

Напрямки та прийоми роботи, які ми пропонуємо, дозволяють спрямовувати увагу на формування та вдосконалення графічних, орфоспічних, фонетичних навичок, які є основними для першокласників. У свою чергу, інтеграція цих навичок становить міцну базу для засвоєння правопису.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващуленко М.С. Орфоепія і орфографія в 1–3 класах. — К.: Рад.школа, 1982. — 104 с.
2. Воскресенська Н.О. Використання звукового аналізу слів під час вивчення орфографічного матеріалу // Рідна школа. — 1993. — №11,12. — С.52–54.
3. Жедек П.С. Підготовка майбутніх класоводів з російської орфографії // Початкова школа. — 1988 — № 4. — С.52–55.
4. Потапова Е.Н. Радость познания. — М.: Просвещение, 1990. — 94 с
5. Український правопис. — К.: Наукова думка, 1993. — 240 с.

Тетяна ПОТАНОВА

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стратегія розвитку освіти в Україні, визначена в Державній національній програмі “Освіта”, передбачає впровадження в навчальну практику особистісно-розвивального підходу. Передумовою і результатом розвитку особистості є пізновальна активність.

Під навчально-пізновальнюю активністю дослідники розуміють таку систему якостей навчальної діяльності учня, що проявляється у його ставленні до змісту і процесу навчання, у прагненні до активного оволодіння знаннями і способами їх здобування, в мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізновальної мети. Основними структурними компонентами навчально-пізновальної активності вважають мотиваційний, орієнтаційний, змістово-операцийний (дійовий), вольовий, емоційний, які тісно пов’язані між собою.

Молодший шкільний вік характеризується входженням дитини в навчальну діяльність. Важливо саме в цей період розвивати пізновальну активність учнів. Серед передумов, за яких можна досягти високого рівня пізновальної активності, виділяють такі:

- розвиток у школярів пізновальних потреб та інтересів, що сприяє формуванню мотиваційного компоненту пізновальної діяльності;
- організація пізновальної діяльності, за якої навчальний матеріал виступає як предмет активних розумових дій учнів;
- забезпечення успіху в навчанні кожної дитини, створення умов для самореалізації.

Опитування вчителів і учнів, спостереження за навчальним процесом свідчить, що уроки рідної мови не входять у число улюблених шкільних предметів молодших школярів (їх називають лише 20–35% учнів при необмеженій кількості вибору, а уроки математики — 75–90%). Це можна частково пояснити специфічним абстрактним характером знань з лінгвістики, а також одноманітністю роботи на уроках мови, відсутністю у самих вчителів початкових класів інтересу до рідної мови, невмінням стимулювати пізновальну активність молодших школярів.

У Державному стандарті початкової загальної освіти наголошується, що основною змістовою лінією мовної освіти у початковій ланці є комунікативна. Підкреслюється важливість діяльнісної лінії, яка пронизує всі інші і передбачає розвиток уміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати мовні факти.

Важливо вчити молодших школярів спостерігати за “життям” рідної мови, аналізувати мовний матеріал з різних сторін, показувати, як функціонує мовне явище в тексті. Необхідно надавати перевагу завданням пошуково-конструктивного характеру (знайти, підібрати, порівняти, згрупувати, скласти тощо), ширше використовувати вправи з логічним навантаженням — так звану “розумову гімнастику” (О.Савченко).

Сприяє розвитку інтересу до уроків мови, стимулює пізновальну активність молодших школярів різноманітна лексико-фразеологічна робота. Необхідно зазначити, що рівень володіння лексикою, зміння аналізувати семантику слів, швидко оперувати ними є одним із показників інтелектуального розвитку особистості.

Дослідники зазначають, що словниковий запас дітей 6–7 років — від 3 до 7 тис. слів, що є цілком достатньо для повсякденного спілкування рідною мовою. Разом з тим психологи та методисти відзначають такі особливості активного словника дітей, що приходять до школи: відсутність абстрактної лексики; недостатня кількість слів, що виражают оцінку, передають

родо-видові поняття; погане володіння семантикою багатозначних слів, нерозуміння метафор, відсутність синонімів, антонімів, усталених виразів.

Перехід від ігрової діяльності до навчання пов'язаний з активним збагаченням словника дітей. М. Львов підкреслює, що учню потрібно засвоювати щодня не менше 8–10 нових слів (з них на уроках мови — 4–6), щоб успішно оволодіти словниковим багатством рідної мови. Але найбільш широка сфера роботи — уточнення та активізація словника, тобто формування його якісної сторони. При цьому важливо враховувати висновки дослідників, що для засвоєння семантики слова необхідно організувати навчання так, щоб забезпечити протягом певного часу кількаразову "зустріч" з ним учнів.

Під час проведення словниково-лексичних вправ важливо передбачати певну трудність, вводити ігрові елементи, щоб зацікавити учнів. Так, завдання типу "Знайди зайве слово" будується шляхом включення конфліктного слова в синонімічний ряд, антонімічну пару або тематичну групу. Учні повинні не тільки знайти зайве слово, а й пояснити, що поєднує ті слова, які залишилися. Наприклад: а) Азбука, абетка, книжка, алфавіт. Ароматний, запашний, пахучий, смачний, духмяний. Спати, дрімати, куняти, відпочивати. б) Спека, холод, весна. Швидкий, тяжкий, повільний. Захищати, нападати, перемагати. в) Теплий, холодний, веселий, гарячий. Бігти, йти, сидіти, ступати. Дощ, сніг, небо, град.

На основі різних значень багатозначного слова також можна провести вправу ігрового характеру "Третій зайвий", що допомагає познайомити дітей з різними значеннями слова, вчить розрізняти їх. Матеріал для вправи — словосполучення, у двох з яких слово вжито в однаковому значенні, а в третьому — в іншому (їх краще записувати в колонку). Бажано, щоб діти пояснювали свій вибір. Наведемо кілька прикладів з різними частинами мови:

хвіст лисиці	в'ються огірки	глибока річка
хвіст черги	в'стяться стежка	глибока криниця
хвіст коня	в'ється квасоля	глибока осінь

Гра "Зміни значення" привчає учнів аналізувати та диференціювати значення полісемічних слів. Умова: додати таке слово, щоб змінилось значення слова, що повторюється. наприклад: язичок дитини, язичок черевика. Приклади матеріалу для цієї вправи:

гребінець півня, гребінець...	ніс дівчини, ніс...
міцна мотузка, міцна...	теплий чай, теплий...
лєтіть птах, лєтить...	росте дерево, росте...

Завдання-гра "Знайди пару" проводиться на матеріалі кількох пар синонімів або антонімів, а також словосполучень з багатозначними прікметниками та іменниками, до яких необхідно дібрати синонім (антонім). Краще матеріал записувати колонкою, потім поєднувати слова рисками (можна включати конфліктні слова).

a)	бій	дорога	блізький	сміливий	пестити	глитати
.	шлях	битва	веселий	далекий	боятися	леліяти
	зора	ручка	боязкий	поганий	робити	жахатися
	учень	попіл	розумний	сумний	ковтати	щити
b)	Йде кішка	падає	сходить сонце		росте	
	Йде автобус	ступає	сходить пшениця		тане	
	Йде сніг	їде	сходить сніг		встає	
	чисте плаття	захмарене	свіжий хліб		прохолодний	
	чисте повітря	брудне	свіжий рушник		м'який	
	чисте небо	важке	свіжий вітер		чистий	

Цікавими та корисними для молодших школярів є вправи на групування (диференціацію) слів за їх значенням на матеріалі синонімів, антонімів, слів однієї тематичної групи (можна включати конфліктні слова). Учні отримують завдання знайти групи (пари) слів та пояснити, що їх поєднує: а) Малий, дрібний, дрімучий, густий, бистрий, крихітний, швидкий, непроглядний, рідкий, хуткий; б) Вчений, исук, дружба, злагода, ворожнеча, свара, сила, лихо, слабкість; в) Говорити, кричати, працювати, відповідати, шити, малювати, копати, сіяти, питати.

У процесі лексичної роботи важливо працювати не тільки на рівні слів і словосполучень, а й проводити вправи на рівні речень і тексту. Активізують пізнавальну діяльність молодших школярів завдання конструктивного характеру (умовно-мовленнєві). Наведемо кілька прикладів:

1) Продовжіть речення (прислів'я) протилежними за значенням словами: а) Ставок глибокий, а річка... Іванко працьовитий, а Петро... Коридор тісний, а кімната... б) Більше діла —... слів. Як є початок, то буде... Що вранці не зробиш, того... не здоженеш. Літній день кращий за... тиждень;

2) Гра "Вибери точніш": Взимку був (сильний, дужий) мороз. Восени на городах палить (вогонь, багаття). За селом починається березовий (гай, бір, діброва);

3) Доповіньте речення так, щоб слово, що повторюється, було вживано в різних значеннях: а) Діти... дзвоник. Майстер... дзвоник. б) У нас... клас. Наш клас... в) У... велика шапочка. У... в'язана шапочка.

Познайомити учнів із найбільш поширеними усталеними виразами та активізувати їх пізнавальний інтерес допомагають такі види вправ:

1) добір до фразеологізмів синонімів із матеріалу для довідок і самостійно;

2) групування поданих фразеологізмів за синонімічними рядами (можна включати конфліктні словосполучення);

3) добір фразеологізмів з одним і тим же стрижневим словом;

4) заміна виділених в тексті слів і словосполучень фразеологізмами із матеріалу для довідок;

5) введення замість крапок у речення фразеологізмів із матеріалу для довідок.

Наведемо кілька прикладів завдань на матеріалі фразеологізмів.

1) У ліву колонку виписати звичайні словосполучення, а в праву — усталені звороти: бити посуд, байдики бити; вийти з себе, вийти з класу; надути губи, надути кульку.

2) Замінити близьким словом стійкі словосполучення, використовуючи слова для довідок: на кожному кроці: яблуку ніде впасті; проковтнути язик; вставляти палиці в колеса (для довідок: перешкоджати, тісно, скрізь, мовчати).

3) Згрупувати слова і стійкі словосполучення в 3 синонімічні групи: молоти дурниші, втекти, два рази ступнути, близько, брати ноги на плечі, говорити, під носом, чесати язика, накивати п'ятами, рукою дістати, давати волю языку, під рукою.

4) Пригадайте, назви яких тварин вам траплялися у стійких словосполученнях. Згрупуйте подані вирази в залежності від того, яка тварина в них згадується: жити як кішка з собакою; про вовка промовка, а вовк у хату; ходити півнем: вовка ноги годують; собак ганяти; вставати з півнями; і собаками не піймаєш; пустити червоного лівня.

5) Гра "Хто більше?": пригадайте стійкі вирази, в яких використовується слово "язик" (або "голова", "рука" тощо), та поясніть їх значення.

6) Замість крапок вставте стійкі словосполучення, користуючись матеріалом для довідок: не одразу ми стали друзями, але тепер нас... Вже давно треба було зробити цю справу, та все... Хлопчик важко дихав, бо біг до дідуся... "Перестань хвилюватись...", — втішала Оленку вчителька. (Для довідок: руки не доходили; взяти себе в руки; водою не розлити; з усіх ніг.)

Лексико-фразеологічна робота сприяє розвитку мовлення і мислення молодших школярів, формує інтерес до вивчення рідної мови. Використання різноманітних лексико-фразеологічних вправ з логічним навантаженням стимулює пізнавальну активність учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каніщенко А.П. Збагачення активного словника молодших школярів // Початкова школа. — 1988. — № 7. — С.21-24.
2. Коломінський Я.П., Панько Е.А. Учителю о психології дітей 6-летнього віку. — М.: Просвіщення, 1988. — 190 с.
3. Львов М.Р. Методика розвитку речі молодших школярів. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвіщення, 1985. — 175 с.
4. Попова Л.Б. Словниково-логічні вправи в період навчання грамоти // Поч. школа. — 1989. — № 4. — С.52-58.
5. Савченко О.Я. Урок у початкових класах. — К.: Освіта, 1993. — 223 с.
6. Шамова Т.І. Активизація учнів школярів. — М.: Знання, 1979. — 96 с.

РОБОТА НАД ТЕКСТОМ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Реформування національної системи освіти передбачає якісне оновлення усіх її ланок. Особлива роль у даному процесі належить початковій школі, яка покликана формувати у молодших школярів бажання та уміння вчитися, розвивати здібності.

Уміння вчитися вчені трактують як володіння сукупністю загальнонаучальних умінь і навичок (Ю.Бабанський), важливе місце серед яких займає уміння працювати з підручником (а значить і з текстом).

Проблема формування у школярів уміння працювати з текстом була предметом дослідження багатьох учених: психологічні аспекти роботи з підручником розкриті у працях С.Бондаренко, Г.Гранік, Л.Концевої [3]; дидактико-методичні аспекти неодноразово аналізувалися О.Савченко, Н.Светловською. Науковці єдині у тому, що дане уміння має стати для вчителя предметом специального формування.

Робота над текстом передбачає оволодіння молодшими школярами такими уміннями:

- за заголовком прогнозувати зміст твору;
- під час читання тексту вести діалог з автором (ставити запитання);
- ділити текст на синтаксічні частини;
- добирати до них заголовки;
- вміти переказувати текст стисло і дослівно;
- визначати тему і мету твору;
- висловлювати власні ставлення до прочитаного.

Аналіз методичного апарату підручників з читання [5; 6] дозволяє стверджувати, що кількість завдань, спрямованих на формування уміння працювати з текстом, недостатня (див. таблицю), тому так важливо доповнювати навчальний процес завданнями, що передбачають оволодіння вказаними уміннями.

Таблиця 1

Аналіз методичного апарату підручників

№ п/п	ВИДИ ЗАВДАНЬ	КІЛЬКІСТЬ ЗАВДАНЬ			
		3 кл.		4 кл.	
		абс.	%	абс.	%
1.	Робота над заголовком	9	1,4	7	1,3
2.	Формулювання запитань до тексту	4	0,6	1	0,2
3.	Складання плану	8	1,2	11	2,2
4.	Стислий переказ	8	1,2	5	1,0
5.	Дослівний переказ	1	0,2	5	1,0
6.	Визначення головної думки	10	1,5	31	6,1

Чільне місце на уроках у початкових класах повинна зайняти *робота над заголовком твору* — це перша етапінка, яка веде до його розуміння.

Однією з форм роботи на цьому стадії є обговорення заголовка до того, як буде прочитано твір, і подальше його співставлення зі змістом прочитаного. Вивчаючи твір І.Сенченка "Рогатий пастух" [6, 86–87], прогнозуємо, про що йтиме мова в тексті. Учні знають загадку про рогатого пастуха — місяця. Отже, автор поведе мову про місяць — роблять висновок діти. Прочитавши оповідання, вони переконуються у тому, що прогноз справився. Потім учні добирають до твору свої заголовки, наприклад: "Цікаві загадки", "Вечірня прогулянка", "Ішов волох". Такий вид роботи розвиває творчі здібності, допомагає глибше зрозуміти зміст матеріалу.

Часто в назві твору виступлена головна думка, тому доцільно практикувати порівняння заголовків двох прочитаних творів (наприклад, В.Сухомлинського "Найважливіше — примусити себе відчувати" [6, 78] і Л.Коломієць "Татова порада" [6, 79–80]. Учні визначають

головну думку двох текстів, знаходять у них подібне і відмінне, роблять висновок, визначають, який із заголовків більш вдалий.

Наступний етап роботи з текстом — формування уміння виділяти головну думку. З метою оволодіння даним прийомом роботи важливо донести до свідомості дітей, що перед ними стоїть таке завдання постійно, під час кожної зустрічі з текстом. Тому так важливо вчити учнів виділяти ті слова, словосполучення, які їм незрозумілі, передбачати зміст тексту на всіх рівнях — від слова і словосполучення до цілого тексту.

Читання тексту по частинах і прогнозування подальших подій формує творчого читача, здатного самостійно оволодівати знаннями. Наприклад, після читання перших трьох абзаців оповідання Я. Стельмаха "Нахаба" [6, 75–78] доречно запитати: "Як ви думаете, чи виконають друзі поради вчительки? Чи зможуть вони допомогти хворому?" Діти висловлюють свої міркування, обґрунтують їх. Через деякий проміжок часу можна запитати: "Яким буде настрій хворого після співу його товаришів?" Знайомівшись зі змістом твору, учні стверджують або заперечують свої гіпотези.

Процес читання — розуміння відбувається набагато легше, потребує менше зусиль, якщо в учнів сформована навичка співвідносити графічну форму слова зі звуковою, а також з відповідним значенням.

Відомий фахівець з читання Норман Льюїс стверджує: "Якщо ви вправний читач, то друкована сторінка містить для вас не слова, а радше діло, колір, рух, пейзаж, ідеї, думки й почуття. Однак колісницею, на якій це все мчить, є слова та комбінації слів. І чим звичнішими є слова, тим менше ви усвідомлюєте, що ви читаєте слова, що завдяки словам ви реагуєте на зміст речення, абзацу, сторінки" [3, 97].

Ось зразок вправ, які можна запропонувати учням з метою *розвитку словникового запасу*:

1. Поясніть значення незрозумілих слів у даному тексті (в разі потреби скористайтеся тлумачним словником).

2. Доберіть до даного слова споріднене і визначте його значення.

Наприклад, в тексті Є. Гуцала "Перебігте крило" [6, 103–109] знайдіть синоніми до слова "боцюн" (лелека, чорногуз).

3. Знайдіть у тексті слова, вжиті в переносному значенні. У вірші Л. Глібова "Погас учора день..." [5, 103–109] діти називають дієслова "погас", "заплакав", "сміється" – день, рік та ін., а потім складають речення, де б ці слова вживались у прямому значенні.

4. Відшукайте знайомі слова, вжиті у новому (незвичному для вас) значенні. У тексті О. Донченка "Малий помічник" [5, 97–100] учні знаходять словосполучення "торобина ніч", що вжите у розумінні "трезова ніч".

Перевірку усвідомлення змісту твору, як свідчить педагогічний досвід, найчастіше здійснюють шляхом використання переказу (стислого, частіше дослівного) і відповідями на запитання вчителя. Однак ряд учених стверджує, що такі прийоми роботи не ставлять учня в позицію активного творця своїх знань, не стимулюють його розумового розвитку. Вивчаючи проблему розуміння тексту, психолог Л. Добласв прийшов до висновку, що кращий спосіб розуміння — це самостійна постановка запитань до тексту і знахідження у тексті відповідей на них. "Питати й відповідати – такий девіз пізнання і навчання", — стверджують психологи [3, 85].

Навчити учнів ставити питання у процесі читання тексту — робота клопітка, вимагає від педагога чітко продуманої і спланованої діяльності. Першим кроком до розуміння прочитаного є *відповіді учнів на запитання, що вміщені в кінці тексту*. Систематичне виконання таких завдань, взаємоконтроль і контроль зі сторони вчителя дають позитивні результати.

Необхідною умовою ефективної роботи над текстом є формування уміння *ставити запитання до прочитаного, вести діалог з автором*, що в умовах особистісно — орієнтованого навчання має неабияке значення. Прочитавши легенду "Василівські маляри" [5, 90–93], доцільно запитати: "Які запитання виникли у вас?" або "Про що ви хотіли б запитати автора?" Щоб залучити весь клас до праці, практикую роботу в парах. Наприклад, даю таке домашнє завдання: "Складіть запитання до тексту для свого товариша". На наступному уроці серед низки запропонованих запитань вибираємо найцікавіші і найзмістовніші.

Важливо сформувати в учнів уміння складати план твору. Цей вид роботи педагогічна наука ніколи не забувала. І до сьогодні після багатьох текстів є подібні завдання. Видатний психолог А. Смірнов на основі проведених досліджень довів, що складання плану впливає не тільки на розуміння і систематизацію прочитаного, але і на запам'ятовування матеріалу, його повноту, швидкість, точність і міцність. Причому цей вплив вчений спостерігав навіть тоді, коли не ставилось спеціальне завдання запам'ятати матеріал.

Як допомогти дитині оволодіти умінням складати план? На перших етапах формування даного прийому доцільно показати взірець складеного плану, продемонструвати процес його складання.

Розглянемо такий вид роботи на прикладі казки "Сильніше за силу" [4, 168–170]. Вчитель читає текст, попередньо поставивши перед учнями проблему: що сильніше за силу? Потім проводиться бесіда за такими запитаннями:

- Що трапилося з горобцем?
- Яка розмова точилася між горобцем і котом?
- Чим закінчилась казка?

Ці запитання є канвою для подальшої роботи над складанням плану.

Наступний етап — поділ тексту на смислові частини, підбір до них заголовків. Їх записуємо на дошці і у зошитах з читання. Ось зразок плану.

1. Кіт спіймав горобця.
2. Розмова між горобцем і котом.
3. Втеча горобця.

Вчитель повинен пам'ятати, що складання плану — це, насамперед, уміння поділити текст на частини. Тільки систематичні вправлення в поділі тексту у різних варіативних завданнях допоможуть сформувати дане уміння. Доцільно використовувати і такі види робіт: складання матюнкового плану, малювання кадрів до мультфільму, переказ тексту за поданим планом, відновлення дсформованого плану.

Набуті учнями вміння готують їх до наступного стапу — *стислого переказу тексту*. Програма початкової школи передбачає формування у школярів навичок користуватися різними видами переказу: дослівним, стислим, вибірковим, із завданням на синтезування та ін. Вчителі надають перевагу дослівному переказу. З точки зору психологів він для молодшого школяра набагато простіший, ніж стислий. Програма ж початкової школи націлює вчити дітей стисло переказувати. Набуті вміння і навички допоможуть учням у майбутньому добре засвоїти зміст програми середньої ланки навчання.

Вимоги до стислого переказу можна сформулювати так:

- повинна бути виділена головна думка;
- не допускати довільних пропусків суттєвого;
- окрім смислові частини мають пов'язуватися між собою;
- переказ повинен бути зрозумілим для слівбесідника.

Формуючи вміння стисло переказувати, доцільно використовувати готовий план із називних чи питальних речень. Це допоможе учневі замінити ці речення на розповіді і зробити переказ коротким. Наприклад, канвою для стислого переказу твору "Жива казка" В.Струтинського [4, 188–190] будуть такі речення:

1. Що порадив дідусь Сергійкові?
2. Що привернуло увагу хлопчика на березі?
3. Кого він зустрів біля острівця?
4. Чому ходити над річкою потрібно тихо?

Працюючи над казкою Лесі Українки "Біда навчити" [6, 270–275], учні групою шукають смислові опори, виділяють їх у тексті, а потім, користуючись такою робочою канвою, стисло переказують твір.

Одним із заключних етапів у роботі над текстом є *виділення головної думки цілого твору чи його частини*. Вчені вважають, що вміння виділяти головне передбачає здатність піднятись над конкретними фактами, побачити за ними певне узагальнення і зрозуміти його, зумівши проникнути в авторський задум.

Спочатку головну думку твору формулює вчитель, а учні лише осмислюють її. Пізніше вони самі визначають тему і мсту тексту. На даному етапі доречними є такі завдання: пояснити головну думку, переглянувши запропоновані вчителем абзаци; обґрунтувати мсту, відшукавши ті місця, які її підтверджують; із декількох варіантів вибрати той, що формулює головну думку твору.

Охарактеризовані вище прийоми (вміння самостійно ставити собі запитання, давати на них відповіді, виділяти головну думку, ділити текст на синтаксичні частини, стисло передавати прочитане) дозволяють учням здобувати знання, а не отримувати їх у готовому вигляді.

Засвоївши таку технологію роботи з текстом, діти отримають набагато більше, ніж вміння добре готувати уроки. Вони навчаться вести діалог не тільки з підручником, а й з іншими пізнавальними книгами, з якими матимуть справу все своє життя.

Методи і прийоми, на яких я акцентую увагу читачів, апробовані мною на уроках читання і мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верес О. (Кирпа Г.М., Чередниченко Д.С.) Біла хата: Читанка для 3 кл. чотириріч. почат. шк. — К.: Освіта, 1992. — 288 с.
2. Гравік Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. — М.: Педагогика, 1988. — 192с.
3. Lewis N. How to read and faster. — Fours edition. Rio Hondo Colleg. — Р.97.
4. Скрипченко Н.Ф., Савченко О.Я. Читанка: Підруч. для 2 кл. чотириріч. поч. шк. — 4-те вид., перероб. — К.: Рад. шк., 1991. — 366 с.
5. Скрипченко Н.Ф., Савченко О.Я. Читанка: Підруч. для 3 кл. чотириріч. поч. шк. і 2 кл. триріч. поч. шк. — 6-те вид. — К.: Освіта, 1994. — 368 с.
6. Скрипченко Н.Ф., Савченко О.Я., Волошина Н.Й. Читанка: Підруч. для 4 кл. чотириріч. поч. шк. і 3 кл. триріч. поч. шк. — 4-те вид. — К.: Освіта, 1995. — 336 с.

Наталія ДАЦЕНКО

МЕТОДИКА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО АНАЛІЗУ (НА МАТЕРІАЛІ ВІРША М.ВІНГРАНОВСЬКОГО "ХОДІМТЕ В САД")

Лінгвістичний аналіз художнього тексту включає розгляд мовних одиниць усіх рівнів, відібраних автором для твору. Проте експресивно-естетична роль лексико-семантичного рівня особливо очевидна, оскільки слово, як номінативна одиниця мови, безпосередньо пов'язана зі змістом й естетичним спрямуванням твору. Що ж до поетичних текстів, то функція слова тут ще важливіша, ніж у прозі, що доведено тривалими її усебічними дослідженнями статусу слова у поезії і прозі (О.Потебня, Ю.Тинянов, В.Винogradov, Б.Ларін, Л.Тимоф'єв). Вірш — цілісний, замкнений "внутрішній світ" із властивими йому законами відображення і пересмислення світу дійсного. Спробуємо наблизитися до того, що складає "внутрішній світ" поезії М.Вінграновського "Ходімте в сад", здійснюючи його лексико-семантичний аналіз.

I

- (1) Ходімте в сад. Я покажу вам сад,
- (2) Де на колінах яблуні спить вітер.
- (3) А згорблений чумацький небопад
- (4) Освітлює пахучі очі квітів.

II

- (5) Я покажу вам сливи на сучках,
- (6) Що настромились, падаючи мовчкі.
- (7) Затисла груша в жовтих кулачках
- (8) Смачного сонця лагідні жовточки.

III

- (9) У полі спить зоря під колоском
- (10) І сонно слуха думу колоскову,
- (11) І сонна тиша сонним язиком
- (12) Шепоче саду сиву колискову.

IV

- (13) То кажани. То кажанинний ряд

- (14) Заплутався у сонному волоссі нічі...
 (15) Ходімте в сад. Я покажу вам сад.
 (16) Його суміння покажу вам очі.

Проникненню в ідейно-естетичний задум вірша сприяє, на думку М.Горелікової та Д.Магомедової, складання його словника. Це дає змогу з'ясувати (на основі частотності) опорні слова, виокремити тематичні поля, проаналізувати синонімічні й тематичні повтори, встановити спосіб відображення дійсності — виявити, чим — предметами, поняттями, діями чи ознаками — визначається "внутрішній світ" твору. Йдучи таким шляхом, уважний читач, читач-інтерпретатор має змогу найближче підійти до розуміння художнього задуму, з'ясування "не тільки що слово означає, але й що ним хоче сказати і як каже автор" [3, 9].

Складаючи словник вірша¹, у якості робочого прийому послуговуватимемось, запропонованим М.Гаспаровим, "читанням за частинами мови".

Словник тексту

Іменники: *сад* (5), *коліна*, *яблуня*, *вітер*, *небо* *над*, *очі* (2), *квіти*, *сливи*, *сучки*, *груша*, *кулячки*, *сонце*, *жовточки*, *зоря*, *колосок*, *дума*, *тиша*, *язик*, *колискова*, *кажани*, *ряд*, *олосся*, *ніч*, *суміння*.

Займенники: *я* (2), *вам* (4), *його*.

Дієслова: *ходімте* (2), *покажу* (4), *спить* (2), *освітлює*, *настремились*, *падаючи*, *затисла*, *слуха*, *шепоче*, *заплутався*.

Прикметники і прислівники: *згорблений*, *чумацький*, *пахучі*, *мовчки*, *жовті*, *смачний*, *лагідні*, *колискова*, *сонно*, *сонний* (3), *сива*, *кажаний*.

Як бачимо, поезія наповнена переважно словами на позначення конкретних понять, що певною мірою зумовлено ввідною синтаксичною конструкцією "Я покажу вам сад", яка передбачає називання об'єктів живої і неживої природи. Таким чином окреслені і тематичні поля вірша, серед яких виділяємо такі основні:

"предметний світ саду" — *яблуня*, *квіти*, *сливи*, *сучки*, *груша*, *колосок*, *кажани*;

"природні явища" — *вітер*, *небо* *над*, *сонце*, *зоря*, *тиша*

Їм підпорядковані й інші слова (прикметники та дієслова) та образні словосполучення: першому — *пахучі очі*, *жовтих кулячках*, *смачного сонця лагідні жовточки*, *настремились*, *падаючи*, *затисла*; другому — *згорблений*, *чумацький*, *сонний*.

Окрім того, вимальовується ще одне, хоч менше за обсягом, але семантично значуще, тематичне поле "нічної тиші", яке формують різні частини мови: *спить* (2), *сонно*, *мовчки*, *сонний* (3), *тиша*, *шепоче*, *колискова*.

Усі ці тематичні поля підпорядковані зображенню нічного саду таким, яким його побачив, сприйняв пост; через них з'ясовується тема вірша, яку на підставі кількісного переважання слів можна сформулювати так: *ходімте, я покажу вам сад, очі якого спить* (*сонні*). Тема, у свою чергу, тісно пов'язана з конкретно-чуттєвим, образним мистленням автора. У вірші переважають статичні картини, що передають зорові та слухові асоціації. Перший рядок обумовлює включення саме таких асоціацій (виражених іменниками й прикметниками), які може відтворити кожен, хто має враження від перебування у саду: нічне небо освітлює квіти, сливи на сучках, груша з її плодами, кажани, волосся нічі — зорові уявлення; спить вітер, спить зоря, сонно слуха думу, колискову, тиша шепоче — слухові уявлення, що відтворюють картину нічного спокою, тиші. Є в поезії вказівка й на інші уявлення, пов'язані із нюховими (пахучі очі квітів), смаковими (смачного сонця жовточки) відчуттями. Динамічні уявлення у вірші майже відсутні, така картина постає лише в останній строфі: *кажаний ряд/ Заплутався у сонному волоссі нічі*. Словник поезії вказує на переважання дієслів стану, що підпорядковані малюванню "застиглих" картин. Наприклад, граматична форма дієслова *затисла* (минутий час, доконаний спосіб) вказує на результат дії, а не на саму дію; дієслова *спить*, *шепоче* за своєю семантикою швидше підпорядковані створенню статичної картини, ніж динамічної тощо. Тобто "внутрішній світ" тексту визначається поняттями, словами із конкретним значенням.

¹ Слова подаються в початковій формі у тому порядку, в якому вони перебувають у тексті. Цифра вказує на кількість повторень слова.

Текст поезії та її словник показують, що лексеми не перебувають у загальномовних синонімічних чи антонімічних зв'язках. Проте тут існують приховані контекстуальні відношення антонімії, що за своєю семантикою зводяться до протиставлення (чи закономірного філософського поєднання) небесної сфери (чумацький небопад, зоря) і земного світу природи (очі квітів, колосок). Цікаво, що в обидвох випадках це протиставлення приховане метафоричною формою і змістом (пор.: Чумацький небопад/ Освітлює пахучі очі квітів; спить зоря під колоском). У першій метафорі віднаходимо ще одне протиставлення — старе, вічне — молоде, минуше, — носіями семантики якого є слова *згорблений*, що дає вікову (можливо й — за формою) характеристику небу і його нічним світилам, і *квіти* — символізують молоде, красиве, приемне (*пахучі очі*), але минуше. Значення другої метафори, крім символічного — поєднання небесного і земного, має й цікаве метафоричне значення: небо (зоря) прихилилося (*спить*) до землі (колосок).

Сад у поезії М. Вінграновського постає як жива істота. Це поступово простежується в “олюдненні” об’єктів авторської уваги: спить вітер, згорблений небопад, очі квітів, затисла груша в жовтих кулачках.., спить зоря і слуха, тиша сонним язиком шепоче саду сину колискову тощо.

Зображення нічного саду доповнюють образні засоби (метафори: *коліна яблуні, волосся ночі*; спітєти: *згорблений небопад, пахучі очі, смачного сонця, сонне волосся тощо*). Особливої уваги заслуговує складна образна конструкція *Затисла груша в жовтих кулачках/ Смачного сонця лагідні жовточки*, що складається з кількох метафоричних висловів, які у суккупності становлять перифразу. Тут є кілька образних центрів: *затисла груша в кулачках* — метафора, *сонця жовточки* — метафора-перифраза, *в жовтих кулачках* — метафора-перифраза. Індивідуально-авторської неповторності цьому вислову надають метафоричні спітєти *смачного* (сонця), *лагідні* (жовточки), *в жовтих* (кулачках). Семантику цієї складної образної конструкції можна звести до такого пояснення: груша сковала між листям (уже жовтіючим) свої достиглі плоди.

Заслуговують на увагу, на вдумливе прочитання рядки 2-ої строфі *Я покажу вам сливи на сучках/ Що настролились, падаючи мовчки*. Тут усі слова вжиті у прямому значенні, тому глибинний повчальний зміст їх не завжди зрозумілий одразу. Вдумливе прочитання цих рядків має читачеві не тільки знайому зорову картину, а й відкриває прихований смисл її. У контексті розуміння ідейно-естетичної спрямованості вірша (сад-трудівник, що виконав свій обов’язок) можна витлумачити ці рядки так: стійкість, мужність саду, врожай якого не завжди спожитий людьми, а змушений змарнуватися. Тут прочитується гірка істина: результат праці може бути і гірким, зусилля, прикладені для досягнення мети, можуть і не досягти її.

Цікавою з погляду образного вирішення є уся третя строфа, яка складається з двох образних центрів: зоря *спить і слуха, тиша шепоче*. Тут автор майстерно послуговується персоніфікацією, використовуючи традиційні народнопоетичні слова-символи, оновлюючи їх, надаючи їм глибокого змісту. Так, слово *зоря* має давню народну (Місяць на небі, зіроньки сяють) та літературну (Зоре моя вечірняя, зайди над горою (Т.Шевченко)) традицію використання. Це зумовило закріплення за цією лексемою певних символічних значень. Зокрема “Словник символів” Х. Керлота подає такі: “Зірка — як світло, що сяє у темні, — є символом духу, ... підтримує сили духу, які виступають проти мороку. Символізм зірок асоціюється з ніччю. Вони також пов’язані з ідеєю множинності (або роз’єднаності), оскільки мають свій порядок і місце у сузір’ях” [2, 206–207]. В українській народнопоетичній традиції зорі і їх скupчення породжували повір’я, міфи. М. Дмитренко наводить такі українські народні повір’я, що стосуються зір: “Зорі — це душі тих померлих людей, котрі відзначалися добром, непорочним життям на землі; це душі людей (живих — Н.Д.): скільки на небі зірок, стільки на землі людей; “діти сонця”. Із народженням дитяти з’являється і нова зірка і впродовж усього життя впливає на його долю” [5, 7]. Окрім того, в усній народній творчості образ зорі співвідноситься із романтикою кохання, затишною погодою тощо. У вірші М. Вінграновського, на нашу думку, образ зорі, виступаючи в останньому значенні, вносить у загальну семантику тексту власне духовне, світле, благородне начало, бо ж недарма автор поєднав цю лексему з іншою, не менш важовою у семантичному відношенні, — колосок, що символізує достиглий злак, хліб, врожай, достаток, щедрість, гостинність, є своєрідним оберегом тощо, таким чином поєднавши два начала — небесне і земнє.

Аналізуючи образ-символ зорі, важливо згадати, що натяк на зорі як небесній світила з'являється ще у першій строфі — чумацький небопад. Розуміння семантики цього образу потребує знання народних культурних пластів; осмислення назви зоряного скупческих — Чумацького Шляху, — на яку автор дає прозорий натяк. Народна назва Чумацький Шлях, Чумацький Віз, що позначає сузір'я Великої Ведмедиці, — один із улюблених образів М. Вінграновського. "Метафоричне персомислення цієї назви в його поетичній системі ґрунтуються на поєднанні двох понять: "висота" й "історичне минуле". Не випадково саме цей образ виділив Є. Гуцало, характеризуючи поетику М. Вінграновського" [4, 281]. У своїх творах автор уживає й інші образи-символи: місяць (Котить місяць Чумацький Віз/ З моїм прадідом над віками: Чумацьким Возом править місяць), вітер (В полі вітер шука порожнини/ Котить небом Чумацький Віз), що всі разом у контексті творчості поета відтворюють єдиний, завжди непізнаваний манливий світ неба, простору. Згадувані власні назви не лише відображають, фіксують історичні події чи реалії з життя народу, але й глибоко ввійшли у його творчість, набули особливо змістового навантаження; образи цих небесних об'єктів стали у свідомості українців духовними і ментальними символами, які активно функціонують й у сучасній поезії.

Серед традиційних образів, ужитих у даному вірші — *дума*. Словник української мови в 11-ти томах не фіксує символічних значень, які закріпилися за цим словом (пор.: Дума 2. літ. Народна ліро-епічна пісня, що виконується сольним співом—декламацією у супроводі кобзи, бандури або ліри і має нерівномірну будову вірша [6, II, 434]). Проте народна і літературна творчість виробили додаткові значення цієї лексеми (пор. у творчості Т. Шевченка), які зводяться до таких: пісня про долю народу, пісня, що відображає найглибші порухи душі тощо. У вірші М. Вінграновського вона — колоскова; йдеться про пору досягнення врожаю, а отже, про працю, одвічний обов'язок людини — перед землею і зернини — перед хліборобом. Уся третя строфа пронизана настроєм спокою, сну, тиші, як жодна інша. Його доповнює й увиразнює лексема *колискова*.

Завдяки використанню образів-символів опис саду стає більш емоційним, відбувається поглиблення плану вираження; із пейзажного вірш переростає у психологічний. Змістово-фактуальна інформація, що "лежить на поверхні", є поштовхом до ширших узагальнень на основі сприймання й осмислення усієї тканини твору, характеру і співвідношення його лексичних (та інших) компонентів.

Аналіз словника вірша дає також можливість встановити композиційну роль опорних слів у семантичній організації тексту. Стрижневим є слово *сад*, повторене п'ять разів, причому перший раз воно вжите у першому рядку (який замінює назву вірша), що особливо підсилює його значущість. Більшість слів виділених тематичних полів групуються навколо нього і створюють як загальну картину зображеного, так і її деталі: вималюваний плодоносний сад, найімовірніше у час урожаю, на що вказує рядок "У полі спить зоря під *колоском*". Крім того, повторювана кілька разів група слів, об'єднана за змістом у спонукально-запрошуvalьну фразу "Ходімте в сад. Я покажу вам сад", підкреслює авторський волюнтарізм, через який сам поет присутній у творі, вказує на ті картини, які йому знайомі, дорогі, повчальні (предметний світ саду, явища природи, їх стан). На особливе значення цієї фрази у семантичній організації тексту вказує і використання анепіфори, що створює тематичне кільце посії. Автор по-своєму доповнює цей стилістичний прийом, надаючи фразі логічного продовження, що нагадує післямову — своєрідний афоризм "очі сумління саду".

Ця персоніфікація недарма розташована у кінці вірша, після картин, які автор демонструє читачеві. Вона є своєрідним підсумком прогулянки по нічному саду і допомагає зрозуміти щадно-естетичне спрямування вірша: сад тихий, спокійний відпочиває, бо виконав свій обов'язок — виплекав урожай; його сумління чисте. Таким чином стає зрозумілою позиція автора щодо змісту висловлювання, з'ясовується мотивація відбору лексичних засобів, підпорядкованого задуму, волевиявленню й оцінці установці самого поета.

ЛІТЕРАТУРА

- Горелікова М.І., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ поэтического текста. — М.: Русский язык, 1989.
- Керлот Х.Э. Словарь символов. — М.: "REFL-book", 1994. — 608 с.

3. Крула М.П. Критерії відбору художньої словесності для лінгвоаналізу. — В зб.: Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. — Тернопіль: Лілея, 1997. — С.6–24.
4. Культура української мови. Довідник. — К.: Либідь, 1990. — С.278–281.
5. Говор'я. — К.: Знання, 1992.
6. Словник української мови: в 11-ти т. — К.: Наукова думка.

Марина ОРАП

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Удосконалення методики розвитку мовлення молодших школярів передбачає, перш за все, пошуки нового теоретичного обґрунтування процесу мовленнєвого розвитку учнів.

У результаті розвитку теорії мовленнєвої діяльності була створена нова психолого-педагогічна концепція, що розглядає мовлення як процес формування і формулювання думки засобами мови, а розвиток мовлення — як систему дій, спрямованих на формування ієархії засобів і способів вираження думки (М.Вашуленко, І.Зимня, Т.Ладиженська, О.Леонтьєн). Цей науковий підхід, висуваючи нові вимоги як до кінцевого результату, так і до психолого-педагогічної організації процесу розвитку мовлення, створює передумови для вдосконалення методики розвитку мовлення школярів [1; 3; 4; 6].

Визначення мовленнєвої діяльності передбачає наявність характеристик, притаманних будь-якій іншій діяльності людини. При визначенні мовленнєвої діяльності психолінгвісти виходять насамперед з наявності універсальних компонентів, що підкреслюють видовий характер мовленнєвої діяльності стосовно діяльності як родового поняття, а саме:

- психологічні механізми діяльності;
- потреба — мотив, мета діяльності;
- структурна організація;
- предметний зміст;
- продукт діяльності.

Виявлено специфічні характеристики мовленнєвої діяльності:

- 1) мотив перебуває поза самою мовленнєвою діяльністю, у її немовленнєвій меті;
- 2) продукт мовленнєвої діяльності може бути оформленний вербально або у внутрішньому мовленні;
- 3) специфіка структури мовленнєвої діяльності зумовлена використанням мови як засобу.

Для організації процесу розвитку мовленнєвої діяльності в умовах шкільного навчання слід враховувати універсальні характеристики мовленнєвої діяльності та їх специфічні особливості.

Мотив обумовлює динаміку і характер перебігу всіх видів мовленнєвої діяльності. Як зазначає М.Жинкін, основна проблема розвитку мовлення у школі полягає якраз у тому, що "ситуація уроку знімає природну комунікативність мовлення... Є лише один спосіб усунути цей недолік. Потрібно, щоб в учня виникла потреба в комунікації" [2, 105]. Термін "розвиток мовленнєвої діяльності" передбачає наявність мотиву, який є рушійною силою будь-якої діяльності. Врахування мотиваційної сфери при аналізі мовлення людини є тим суттєвим моментом, що відрізняє визначення мовлення як діяльності від визначення його як процесу [3].

Предмет діяльності є основним елементом її змісту, таким, що визначає характер і спрямованість діяльності. Предметом мовленнєвої діяльності є думка як форма відображення відношень предметів і явищ реальної дійсності.

Продукт мовленнєвої діяльності може мати вигляд умовиводу при читанні та слуханні або висловлювання тексту при говорінні та письмі.

Результат діяльності виражається в реакції на продукт цієї діяльності інших людей. Результатом продуктивних видів мовленнєвої діяльності є характер їх сприймання іншими людьми, а рецептивних видів — розуміння смыслового змісту прочитаного або сприйнятого на слух тексту.

В аспекті мовленнєвої діяльності показником сформованого мовлення учнів є гармонійний розвиток аудіювання, говоріння, читання та письма — усіх видів мовленнєвої діяльності. У свою чергу, успішне функціонування мовленнєвої діяльності забезпечується взаємодією трьох чинників — *знанням* одиниць мови та правил їх поєднання, *навичками* оперування цими одиницями за певними правилами та *вмінням* використовувати наявні знання та навички для висловлення думки в новій ситуації. Лише наявність усіх трьох сил приводить у рух діяльність.

Таким чином на основі аналізу положень психолінгвістики ми окреслили умови формування і розвитку мовленнєвої діяльності учнів в умовах шкільного навчання.

1. Умотивованість процесу розвитку мовленнєвої діяльності. Сучасна методика розвитку мовлення здебільшого передбачає мотиви створення зв'язного висловлювання, зумовлені бажанням учнів виконати вправу, відповісти на запитання. Проте, як зазначають психолінгвісти, така мотивація знімає комунікативну спрямованість заняття, не створює стимулів для включення у спілкування. Завдання підвищення вмотивованості мовленнєвого розвитку передбачає стимулювання потреби висловити чи сприйняти думку. У роботі вчителів слід опиратися на найближчі мотиви — допитливість, інтерес до нових слів, бажання дізнатись їх значення, бажання взяти участь у грі, розповісти про пригоду, опинитись у різноманітних життєвих ситуаціях та поступово формувати перспективні мотиви — володіти мовленням, щоб виражати свої думки, спілкуватися з людьми, читати книжки тощо. Спілкування стає природним і необхідним у спільній ігровій, навчальній, трудовій діяльності учнів. Учителів слід організовувати колективну діяльність, створювати ситуації спілкування, реальні чи уявні, тобто навчати мовлення у процесі мовленнєвої діяльності, розвивати мовлення як засіб розв'язання реальних комунікативних чи діяльнісних завдань. Отже, створення або сприймання учнем висловлювання повинно бути обумовлене необхідністю вирішення певної задачі, вводити його в ситуацію спілкування, мати чітко усвідомлюваний учнем мотив і передбачуваний результат.

2. Забезпечення розвитку мисленнєвої діяльності. Розвиток мовлення і мислення — процеси взаємозалежні та взаємообумовлені. Думка — предмет мовленнєвої діяльності, те, що оформлюється засобами мови і способом мовлення. Відсутність думки унеможливлює сам процес сприйняття і створення висловлювання. Вправи для розвитку мовленнєвої діяльності повинні містити завдання логічного характеру для розвитку основних мисленнєвих операцій, пам'яті, уваги та водночас стимулювати розвиток пізнавальних інтересів.

3. Розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку. У працях В.Григорьової [1], І.Зимньої [3] висвітлені питання організації взаємопов'язаного навчання всім видам мовленнєвої діяльності на основі спільноти вмінь у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Взаємопов'язаним навчанням називається таке, що спрямоване на одночасне формування чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності в межах їх послідовно-часового співвідношення, на основі спільного мовного матеріалу за допомогою спеціальних вправ. Одночасність означає, що кожний вид мовленнєвої діяльності розвивається із самого початку навчання і що розвиток одного виду сприяє розвитку інших, полегшує оволодіння ними.

4. Чітке визначення мовленнєвих навичок та вмінь, на формування і розвиток яких спрямований курс навчання рідної мови в початкових класах. Теоретичні уявлення про будову мови, структуру мовлення, що їх отримують учні початкових класів є достатньою базою для усвідомленого оволодіння мовленнєвими навичками та вміннями.

Визначені на основі завдань розвитку мовлення групи мовленнєвих навичок — звуковимовних, лексичних і граматичних — є передумовою створення чіткої структури формування і розвитку навичок, що забезпечує автоматизацію мовленнєвих операцій.

У молодших школярів слід формувати та розвивати в першокласників чотири види мовленнєвих умінь:

1) орієнтування за допомогою інформаційно-змістових вправ, що вчать учнів швидко і правильно оцінювати умови та обставини спілкування;

2) планування на основі структурно-композиційних вправ, що вчать систематизувати матеріал для висловлювання, обирати зміст і план спілкування;

3) реалізації, тобто вмінню вживати найбільш доцільні мовні засоби для висловлення своїх думок за допомогою лексико-та граматико-стилістичних вправ.

4) контролю за правильністю власного і чужого мовлення на основі вправ з редагування

Практична доцільність та ефективність застосування психолінгвістичних засад до побудови методики розвитку мовлення учнів експериментально персвіралась нами на прикладі періоду навчання грамоти. У процесі експериментального навчання формування і розвиток мовленнєвих навичок та вмінь відбувалося за етапами, які відповідали стадіям процесу формування навичок та вмінь. Формуючим експериментом було охоплено 342 учні перших класів 326 учнів контрольних класів були обрані для порівняння результатів навчання за експериментальною та традиційною методикою. Після завершення періоду навчання грамоти учням пропонувалися тестові завдання, за допомогою яких визначався рівень розвитку мовленнєвої діяльності. Діаграма демонструє співвідношення відносної кількості учнів з відповідними рівнями розвитку мовлення в експериментальних (ЕК) та контрольних (КК) класах.

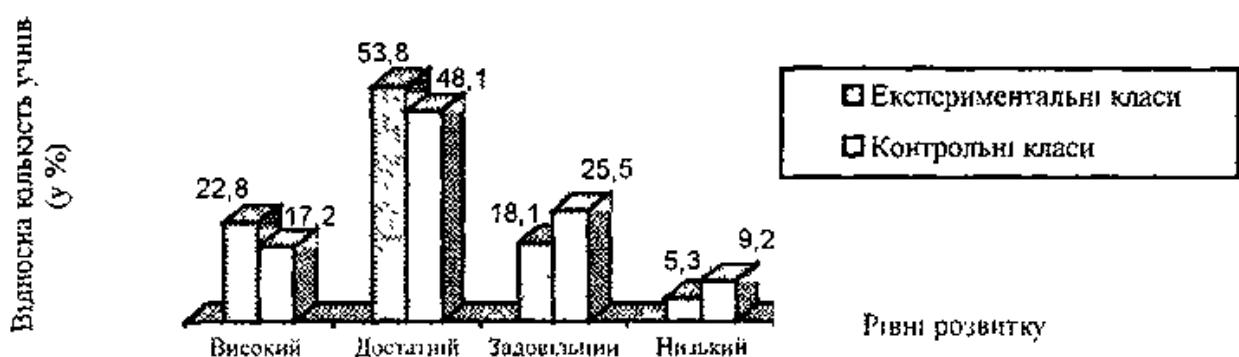


Рис. 1 Рівні розвитку мовленнєвої діяльності (у %)

Як видно з зіставлення показників, отриманих у КК та ЕК, в експериментальних класах помітне збільшення кількості учнів з високим та достатнім рівнем мовленнєвого розвитку на 5,6% та 5,7% відповідно. Найбільш показовим є задовільний рівень розвитку мовленнєвої діяльності. У ЕК учнів на даному рівні — 18,1%, тоді як у КК — 25,5%, що на 7,4% більше, ніж в ЕК. Серед учнів ЕК лише 5,3% учнів характеризуються низьким рівнем мовленнєвого розвитку, а у КК — на 3,9% більше, тобто 9,2% учнів.

Результати експериментального навчання відбилися і на якісних змінах мовлення першокласників

- суттєве вдосконалення граматичного ладу мовлення, що виявилось у точному й доцільному вживанні службових слів та займенника, у використанні в мовленні значної кількості складних речень,
- збільшення обсягу зв'язного висловлювання,
- чіткість логічної побудови висловлювань, завершеність тексту та правильність добору мовних засобів висловлювання,
- значне вдосконалення мовленнєвих умінь у репродуктивних видах мовленнєвої діяльності.

У ході дослідження були виявлені окрім закономірності розвитку мовленнєвої діяльності першокласників

- темпи формування і розвитку мовленнєвих навичок та вмінь залежать від усвідомлення дітьми мотиву створення та сприймання висловлювань, від участі кожного учня в мовленнєвих ситуаціях,
- мовленнєва активність учнів залежить від знання та розуміння дітьми основних конструкцій побудови висловлювань,
- якість сформованих мовленнєвих навичок та вмінь залежить від послідовного збільшення рівня самостійності у виконанні мовленнєвих вправ та поетапного введення складних мовленнєвих конструкцій,

ЛІНГВОДИДАКТИКА

- підвищення рівня мовної правильності мовлення та розвиток мисленнєвої діяльності стимулює та активізує мовленнєву діяльність.

Результати експериментального дослідження переконливо доводять доцільність використання зasad теорії мовленнєвої діяльності у методиці розвитку мовлення першокласників у період навчання грамоти. Таким чином, побудова методики розвитку мовленнєвої діяльності у процесі вивчення рідкої мови в початкових класах дозволить підвищити ефективність та якість мовленнєвого розвитку молодших школярів. Нагальною необхідністю є визначення умов та змісту розвитку мовленнєвої діяльності учнів на уроках рідної мови у 1–4 класах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В.П. Григорьева, И. А. Зимняя, В.В. Мерзлякова. — М.: Русский язык, 1985. — 128 с.
2. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе // Проблемы совершенствования и методов обучения русскому языку в 4–8 классах. — М.: Просвещение, 1969. — С.99–107.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1985. — 160 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
5. Ляудис В.А., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М.: Междун. пед. академия, 1994. — 150 с.
6. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1–4 класах / Підготував М.С. Вашуленко. — К.: Рад. школа, 1991. — 112 с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Марія ШПАК

ЕМОЦІЙНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО СПРИЙМАННЯ НОВОГО МАТЕРІАЛУ (на прикладі уроків читання)

Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі зумовлює розробку нових педагогічних технологій, спрямованих на активне включення емоційної сфери учнів у процес засвоєння знань. В умовах пошуку шляхів і засобів, які забезпечують ефективність навчання в початкових класах, особливої значущості набуває проблема місця і ролі емоційного фактора в навчальному процесі.

Ще прогресивні педагоги минулого вказували на роль емоцій у засвоєнні знань. Так, зокрема, Я.Коменський стверджував, що "нічого немає в розумі, чого б не було в почуттях".

Дослідження психолого-педагогічного напряму (Ш.Амонашвілі, С.Батракова, Л.Виготський, Г.Костюк, В.Помагайба, В.Сухомлинський, О.Чебикін, П.Якобсон та ін.) свідчать про те, що емоції впливають на протікання пізнавальних процесів і у значній мірі визначають результативність навчальної діяльності. З огляду на це вчені вказують на необхідність і доцільність емоційного впливу на учнів у процесі навчання.

Особливо важлива роль у розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів належить урокам читання. У пояснівальній записці до програми з читання зазначається, що даний вид діяльності є основною формою здобуття найрізноманітнішої змістової та емоційної інформації. Його метою є виховання сестетично розвинутого читача, здатного розуміти позиції дійових осіб і автора художнього тексту, висловлювати оцінні судження про зміст та образні засоби твору [5, 22]. Отже, сама специфіка цього предмета вимагає від учителя будувати урок так, щоб діти якомога частіше зверталися до власного емоційного досвіду. Однак шкільна практика свідчить, що чимало молодших школярів стикається зі значними труднощами у розумінні зв'язків і сутності прочитаного, формулюванні головної думки.

Розуміння учнями тексту значною мірою залежить від правильного сприймання художнього твору. З психологічної точки зору, сприймання — це відображення предметів і явищ об'єктивного світу, що діють у даний момент на органи чуття людини. Сприймання ще називають чутевим пізнанням. У зв'язку з цим у структурі уроків читання доречно передбачити емоційну підготовку учнів до сприймання нового матеріалу і, зокрема, художнього твору. При цьому варто пам'ятати, що "перш ніж повідомити те чи інше знання, вчитель повинен викликати відповідну емоцію учня й потурбуватися про те, щоб ця емоція пов'язалася з новим знанням. Тільки те знання може прищепитися, якщо пройшло крізь почуття учня" [2, 142]. Тому завдання даного етапу уроку вчені вбачають у тому, щоб емоційно налаштовувати учнів на сприймання тексту, викликати інтерес до твору, розширити уявлення дітей про описані явища й події.

Актуальність аналізованої проблеми посилюється віковими особливостями молодших школярів, для сприймання яких характерна яскраво виражена емоційність [4]. Молодші школярі зосереджують свою увагу, у першу чергу, на тих об'єктах навколошнього світу, які викликають у них безпосередню емоційну реакцію. "Емоційно-нейтральне" сприймання дітям даного віку малодоступне. Учням початкових класів притаманна природна допитливість, підвищена чутливість. Вони емоційно відгукуються на явища довкілля, виявляють інтерес до природи, активно висловлюють своє ставлення до різноманітних подій і явищ навколошньої дійсності.

Нами розроблені і експериментально перевірні дидактико-методичні засоби забезпечення смоційної підготовки учнів до сприймання нового матеріалу: смоційно-психологічний зачин уроку, що передбачає створення смоційного настрою в учнів перед читанням і слуханням твору; розповідь вчителя з метою повідомлення цікавих фактів про автора та історію написання твору; бесіда; екскурсії в природу; демонстрування фрагментів діафільмів; предметне уточнення художньої деталі; слухання музики.

Дослідно-експериментальна робота засвідчила, що ефективним методом смоційної підготовки учнів до сприймання нового матеріалу є розповідь вчителя. Її основна мета полягає у тому, щоб дати дітям додаткові пізнавальні відомості про те, що вони будуть читати. Наприклад, вчителі експериментальних класів ознайомлювали учнів з деякими цікавими спізодами з життя поста чи прозаїка.

Так, розповідаючи про Марійку Підгірянку (читання, 3 (2) клас), вчитель розкривав історію виникнення її псевдонімів (адже підписувала авторка свої твори по-різному: "Марійка Підгірянка"; "Бабця Клапця" тощо). Звідки ж пішли псевдоніми Марії Омелянівни Ленорт-Домбровської?

29 березня 1881 року сім'я лісничого Омеляна Ленерта, яка проживала в с. Білі Ослави на Івано-Франківщині, раділа народженню першістки. Її нарекли Марією (всього Ленерти благословили у світ п'ять дочек і одного сина). Росла вона талановитою і вразливою дівчинкою на лоні природи чудового гуцульського краю. "Я, несміливе дитя Підгір'я, списувала, що мені старі ліси розказували", — згадувала згодом письменниця. А почала писати Марія ще в юності. Тоді її обрали собі літературний псевдонім "Марійка Підгірянка" — в знак любові її пошани до рідного прикарпатського краю.

Важкі випробування випали на долю цієї талановитої жінки. Самотужки здобувши професію вчителя, вона віддавала вихованню дітей понад сорок років. Несла людям світло і добро. А це було нелегко: переслідування, звільнення з роботи, злигодні восених літ... Але вона, незважаючи ні на що, писала вірші. Щирі, задушевні, прості...

На схилі літ Марійка Підгірянка багато писала для внуків. Вона складала для них лічилки, загадки, вірші, задачки, а підписувались "бабця Клапця" [3].

На уроках читання перед вивченням творів пейзажної лірики, поезії, прози з розділів "В осінні барви—шати вдяглись ліси й поля...", "Ось прийшли морози і зима настала", "Прийди, весно, з радістю!" вчителі експериментальних класів проводили на екскурсію до лісу чи в парк. А потім вступну бесіду починали із узагальнення побаченого, розгляду "гостинців" лісу:

- Опишіть свої враження від екскурсії до лісу (в парку).
- Що сподобалось вам у лісі?
- Що цікавого ви побачили там? Що почули?
- Що викликало у вас здивування? А що відалось несподіваним?
- Який настрій викликала у вас екскурсія до лісу?
- Що запам'яталось вам найбільше?

Школярі розповідали не лише про зміни, які відбулися в природі у цю пору року, але й передавали власні почуття, ділилися враженнями від побаченого.

Залучивши учнів до безпосереднього смоційного сприймання, вчителям значно легше було розікривати перед учнями різноманітність і красу навколої дійсності, що відображені у творі. Якщо ж такої можливості не було, то на уроці педагог намагався активізувати "смоційну уяву" молодших школярів. Наприклад: *А.Бобенко. Зима. (Читання. 3 (2) клас)*.

Підготовча робота до сприймання вірша.

- Заплющіть очі і пошепки вимовте: зима...
- Яке почуття виникло? (Стало холодно і сумно; стало шкода за літом, за золотою осінню.)
- Що ви уявляєте собі, коли вимовляєте це слово?
- Хто з вас любить цю пору року? Чому?
- Хто хоче поділитися своїми враженнями від зимової краси?
- Який колір вважають головним кольором зими?
- Чи можна вважати зиму "беззвучною" порою року? Які звуки можна почути у зимовій природі?
- Виділить ознаки цієї пори року. Для цього продовжіть ряд слів: сувора, холодна, казкова, ...

- Який настрій навіює вам образ зими?

Таким чином, образність викладу матеріалу забезпечувала емоційне сприймання учнями твору.

Дослідно-експериментальна робота засвідчила, що корисним є використання прийому предметного уточнення художньої деталі. Наприклад, готовуючи третьокласників до сприймання твору І.Нечуй-Левицького "Осінній день", вчитель прикріплював на дощі букет із осіннього яскраво-жовтого листя. Це влучно створювало образ речення тексту: "Як би не жовте листя в садках, то можна було б подумати, що надворі справжнє літо". А в учнів на партах на засушених листках клена опорні слова для побудови розповіді.

Під час ознайомлення третьокласників із жниварськими піснями ("Говорила нивка", "Жали женчики, жали", "Ой вижали житечко в добрий час" та ін.) вчителі, які працювали за експериментальною методикою, ставили на столі букет із колосків пшениці, жита, ячмінню. Діти уважно розглядали їх, порівнювали. Це уточнення підкреслювало художню деталь тексту і забезпечувало образно-емоційне його сприймання.

Перед читанням творів про природу ми проводили бесіду з опорою на власні спостереження і досвід дітей, під час якої стимулювали вільні висловлювання, оскільки в учнів уже є відповідний запас знань з даної теми. Так, перед вивченням вірша Я.Щоголіва "Літній ранок" (3 (2) клас) ми запитували учнів, чи спостерігали вони літній ранок; що відбувається з природою у цю пору доби; що видалось їм дивним; що зацікавило їх. Перед читанням вірша Лесі Українки "Тиша морська" (3 (2) клас) ми просили дітей пригадати, де вони відпочивали влітку; хто з них був на морі; що цікавого бачили там; що особливо запам'яталось їм.

Все це забезпечувало відповідну емоційну підготовку до читання, допомагало учням сприйняти художній образ, змальований прозайком чи постом.

Створити емоційний настрій у дітей перед читанням твору допомагала музика. Наприклад, перед вивченням вірша Лесі Українки "Тиша морська" (3 (2) клас) учителі провели з учнями бесіду про те, чи доводилось їм бачити море, чути, як набігають хвилі. А потім запропонували послухати, як передає звучання тихого моря французький композитор К.Дебюсі у творі "Шепіт моря". Музику ми використовували з метою створення певного емоційного фону. Наприклад, тихе звучання "Осінньої пісні" П.Чайковського супроводжувало і підсилювало зворушливу, емоційну, багату образними висловами розповідь вчителя про осінь. Таким чином, музика створювала ліричний настрій у дітей, допомагає відчути красу художнього слова.

Під час емоційної підготовки учнів до сприймання нового матеріалу важливо також враховувати особливості художніх творів (жанр, тема, рівень складності).

Аналіз результатів експерименту свідчить про те, що забезпечення емоційної підготовки молодших школярів до сприймання нового матеріалу сприяло поглибленню розуміння тексту. Діти могли сформулювати головну думку твору, висловлювали оцінні судження, особистісне ставлення до змісту прочитаного.

Отже, для того, щоб школярі усвідомили і правильно зрозуміли художній твір, необхідно забезпечити емоційну підготовку до сприймання нового матеріалу з метою емоційного налаштування учнів, розвитку інтелектуальних почуттів, інтересу до твору. Як показали результати проведеного нами дослідження, цілеспрямований вплив на емоційну сферу молодших школярів з метою підвищення їхньої пізнавальної активності сприяє покращенню якості засвоєння знань учнями.

ЛІТЕРАТУРА

- Батракова С.Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся. — Ярославль: ЯГУ, 1982. — 82 с.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.В.Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
- Кодюк Я.П., Одинцова Г.С. Розповіді про письменників. — Тернопіль: Підручники і посібники, 1997. — 128 с.
- Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. — М.: Просвещение, 1976. — 303 с.
- Програми середньої загальноосвітньої школи. 1–4 (1–3) класи. — К.: Бліц, 1997. — 206 с.
- Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. — К.: Абрис, 1997. — 416 с.

ФОРМУВАННЯ ОПОРНИХ УМІНЬ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМКІВ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВНИМ ВИДАМ ТВОРЧИХ РОБІТ

Творча діяльність молодших школярів на уроках читання організовується завдяки використанню різноманітних видів творчої роботи.

Вивчення психолого-педагогічної сутності основних видів творчих робіт, спостереження за процесом виконання учнями творчих робіт різних видів дали можливість стверджувати, що у змісті, у процесі виконання і кінцевому результаті всіх видів творчих робіт є багато спільного. Тому природно виникає припущення про наявність загальних моментів при навчанні дітей основним видам творчих робіт, які використовуються на уроках читання при роботі над художнім твором.

У зв'язку з цим припущенням виникає ряд запитань. Які види творчих робіт доцільно використовувати на 1-ому, 2-ому, 3-ому, 4-ому роках навчання? Які основні етапи процесу виконання творчих робіт незалежно від конкретного виду? Якими поняттями повинен оволодіти учень для успішного виконання творчих робіт різних видів? Якими уміннями повинен оволодіти учень в процесі виконання творчих робіт? Які основні критерії оцінки рівня сформованості умінь, що дає можливість говорити про якість виконання учнями творчих робіт.

Як бачимо, одним із основних питань є питання про те, якими уміннями повинен оволодіти учень у процесі виконання творчих робіт різних видів.

Формування умінь є одним із найважливіших напрямків процесу навчання молодших школярів основним видам творчих робіт на уроках читання. Оскільки спільні риси основних видів творчих робіт дозволяють розглядати навчання цих видів як єдиний процес, то, можливо, існують загальні опорні уміння, якими повинні оволодіти учні при виконанні будь-яких творчих робіт.

Щоб відповісти на це запитання, звернемося до психологічної теорії процесу творчої діяльності. Щодо процесу творчості у сучасній психологічній літературі існує декілька різних поглядів. У найзагальнішому вигляді процес творчості відображенний у працях Я.Пономарьова. За Я.Пономарьовим, процес творчості складається з таких етапів:

Перший етап (усвідомлена робота) — підготовка — особливий стан діяння, який є передумовою для появи нової ідеї.

Другий етап (неусвідомлена робота) — дозрівання — неусвідомлена робота над проблемою. інкубaciя напрвленої ідеї.

Третій етап (перехід неусвідомленого у свідоме) — натхнення — у результаті неусвідомленої роботи у сферу свідомості поступає ідея винаходу, відкриття в гіпотетичному вигляді.

Четвертий етап (усвідомлена робота) — розвиток ідеї, її кінцеве оформлення і перевірка.

Аналіз психологічної теорії творчості дає можливість виявити деякі загальні стапи процесу виконання творчої роботи на уроках читання в початкових класах.

Необхідним початковим елементом цього процесу є особлива підготовча робота, під час якої відбувається вибір із тексту художнього твору необхідного матеріалу, його аналіз, поява нового задуму, підбір декількох версій для його реалізації, вибір найбільш вдалого варіанта і т.п.

Спостереження показують, що в процесі підготовчої роботи відбувається нагромадження і відбір матеріалу для подальшої творчої діяльності.

Нагромадження і відбір матеріалу відбувається в процесі вивчення художнього твору. Вже перше знайомство з текстом, а пізніше вивчення його змісту (визначення теми, сюжетної лінії, спостереження за характерами персонажів, їх взаємостосунки і т.п.) і художніх особливостей (композиції, стилю, мовленнєвих характеристик) дає учням матеріал для подальшої творчої роботи. В свою чергу це виконання сприяє глибшому і повнішому сприйняттю учнями художнього твору, а також розвитку самих дітей.

Виходячи з цього, можна визначити перший етап процесу виконання творчої роботи на уроці читання. Це — підготовка — свідома діяльність, яка є передумовою утворення нового задуму, нової ідеї. На цьому етапі учні повинні вміти цілеспрямовано відібрати із тексту твору матеріал, який необхідний для творчої роботи, і проаналізувати його.

При виконанні будь-якої творчої роботи незалежно від виду потрібно не тільки вибрати із тексту твору необхідний матеріал і проаналізувати його, але ще й зуміти відтворити в уяві прочитане (при ілюструванні — створити в уяві картину, “побачити” кожну її деталь, кожну дрібничку; при драматизації — уявити обставини, при яких відбуваються події, портрети персонажів, їх міміку, жести і т.п.). При цьому учні повинні не тільки відібрати інформацію, яка знаходиться у тексті твору, але й творчо переосмислити зміст тексту у відповідності до поставленого завдання.

Таким чином, на другому етапі процесу виконання творчої роботи на уроках читання учні повинні вміти відтворити в уяві прочитане.

Наступний етап процесу виконання творчої роботи на уроках читання — це оформлення (словесне, графічне, музичне) уявлених. Саме на цьому етапі відбувається розвиток ідеї, її кінцеве опрацювання та перевірка.

У більшості випадків творча робота на уроках читання в кінцевому вигляді — словесне висловлювання (розвідь про те, яку картину можна намалювати до твору, якою за характером може бути музика до цього твору, словесне з малювання ситуації, в якій відбуваються події, портретів персонажів і т.п.). Тому на цьому етапі учні повинні вміти словесно оформити свої уявлення.

Як бачимо, процес виконання творчих робіт на уроках читання складається з таких основних етапів:

- відбір із тексту художнього твору матеріалу, який необхідний для виконання творчої роботи;
- відтворення в уяві прочитаного;
- оформлення уявлених.

На основі поданих основних етапів процесу виконання творчих робіт на уроках читання можна виділити три опорних уміння, якими повинні володіти діти при виконанні будь-яких творчих робіт:

- 1) уміння вибирати із тексту твору матеріал, який необхідний для виконання творчої роботи;
- 2) уміння відтворювати в уяві прочитане;
- 3) уміння словесно оформляти уявлене.

Формування уміння вибирати із тексту твору матеріал, який необхідний для виконання творчої роботи, відбувається на першому етапі процесу її вирішення. Здійснення будь-якої творчої роботи, незалежно від її виду, насамперед вимагає глибокого знання тексту художнього твору. Саме робота з текстом твору дає можливість учням вникнути в ситуацію, яскравіше уявити події, передбачити їх розвиток. Перше знайомство з твором, вивчення його логічного змісту дає можливість учням накопичити матеріал для творчої роботи. Робота над змістом твору повинна проводитись із дотриманням певних умов: від з'ясування логічного змісту (кількості дійових осіб, характеру конфлікту, послідовності його розвитку) до поступового поглиблення розуміння ідеї, “підключення” до роботи елементів творчої діяльності. Тобто учні повинні бути не тільки ознайомлені з текстом твору, але й повинні навчитися добре орієнтуватися у ньому, відбирати з нього весь матеріал, який стосується творчої роботи: вибирати і проаналізувати співоді для ілюстрування, вибирати сцену для драматизації тощо.

Виконання творчої роботи вимагає від учнів уміння відтворювати в уяві прочитане. Психологічна природа цієї здатності до кінця ще не з'ясована, але відомо, що відтворювальну уяву можна розвивати шляхом спеціальних тренувальних вправ. Уміння відтворити в уяві прочитане визначається рівнем розвитку уяви. Дані психологічних досліджень свідчать про те, що уява у людини може бути нерозвинutoю, репродуктивною і творчою. Для того, щоб уява була творчою, її потрібно розвивати.

У процесі формування уміння відтворювати в уяві прочитане потрібно прагнути до того, щоб учні у своїх творчих роботах чітко дотримувались тексту твору, але разом з тим бачили і змогли передати те, чого в ньому безпосередньо немає, але із нього випливає.

Наприклад, текст художнього твору — це основа майбутньої картини, але сама по собі картина — це нова, особлива форма творчості, яка вимагає глибшого, повнішого розкриття даного змісту. З перших кроків у роботі над ілюструванням тексту учням можна запропонувати основні орієнтири для створення майбутньої картини: сюжет ↔ композиція ↔ колір.

Користуючись цими орієнтирами, учні повинні міркувати приблизно так: *кого і що я намалюю на картині?*, *як я начаю: яким буде задній і передній план картини?*, *як будуть зображені головні герої?*, *які кольори фарб допоможуть мені відобразити цей зміст?* Із цим своєрідним "алгоритмом" діти не повинні бути ознайомлені, але його потрібно поступово відпрацьовувати в процесі колективного ілюстрування. З часом цей "алгоритм" переноситься на процес індивідуального ілюстрування, уява стає багатшою, яскравішою, виразнішою.

Паралельно з формуванням уміння відтворювати прочитане в уяві проводиться робота по формуванню уміння словесно оформляти уявлене. Ці уміння тісно взаємопов'язані: розвиваючи уяву дітей у процесі відтворення прочитаного, ми одночасно вчимо їх добирати найяскравіші слова для відтворення уявлених, вчимо будувати висловлювання. Лексична робота не обмежується рамками конкретного уроку, а є шоденним пошуком нових форм і методів. Серед усіх форм лексичної роботи в процесі організації творчої діяльності на уроках читання важливо виділити дві: добір вдалого епітета при словесному змалюванні уявленої картини і добір слів, які відображають характер персонажу, його настрій в момент діалогу.

Робота по формуванню уміння словесно оформляти уявлене проводиться в процесі бесіди при колективному ілюструванні та драматизації. Для цього використовуються питання і завдання такого типу: *як ви собі уявляєте, за допомогою яких слів можна з малювати... які слова найяскравіше характеризують... який характер персонажу, який настрій у нього, яким чином його характер і настрій відображені в інтонації?*

Говорячи про формування опорних умінь у процесі навчання молодших школярів основним видам творчих робіт на уроках читання, варто зауважити, що високий рівень їх сформованості може бути досягнутий лише за таких умов:

- поступового оволодіння учнями поняттям про сутність і специфіку основних видів творчих робіт і їх різновидів;
- систематичності та цілеспрямованості роботи по формуванню цих умінь,
- врахування взаємозв'язку між основними видами творчих робіт та рівня складності їх виконання;
- врахування вікових можливостей молодших школярів.

Беручи до уваги все сказане вище, можна зробити висновок про те, що, якщо в процесі виконання основних видів творчих робіт на уроках читання при вивчені художнього твору значну увагу приділити формуванню опорних умінь, то при поступовому введенні в процес навчання нових різновидів творчих робіт у відповідності із рівнем складності їх виконання та формування понять про сутність і специфіку кожного виду творчої роботи можна отримати високі результати в розвитку творчої уяви і зв'язного мовлення молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.. Сухомлинський В. Серце відаю дітям: Вибрані твори в 5-ти томах. — К., 1977. — Т.3. — С.207.
2. Методика викладання української мови: Навчальний посібник / С.І.Дорошенко, М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко та ін. — 2-е вид., переробл. і доповн. — К.: Вища школа, 1992. — 398 с.
3. Пономарев Я. Психологія творчества. — М.: Наука, 1976. — 303с.
4. Наумчук М.М., Наумчук І.І. Творчий підхід до роботи над текстом // Поч. школа. — 1996. — №4. — С.15-18.
5. Савченко О.Я. Сучасний урок в початкових класах. — К., 1997. — 256 с.

Людмила ЯЦЕНТА

ІГРОВІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ ШЕСТИРІЧНИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Читання — найважливіше досягнення людського розуму. Дж. Д. Бернал назавв читання "найбільшим із усіх винаходів, створених руками і інтелектом людини" [2, 94].

Щодо читання школярів, то воно є основним засобом навчання, інструментом пізнання навколошнього світу, інтелектуального розвитку дитини. Воно є одним із видів мовленнєвої і пізнавальної діяльності, якому належить провідна роль у художній, суспільно-історичній

освіті, громадському, моральному, естетичному вихованні, у закладанні основ самовиховання, саморозвитку, духовності, національної свідомості.

Видатний педагог В.Сухомлинський називає читання віконцем, через яке діти бачать і пізнають світ і себе самих [4, 194]. Тому навчити дітей добре читати — одне із найважливіших завдань школи.

Практика навчання читанню, яка склалася на сьогоднішній день, має декілька основних напрямків. Одноманітність програм, підручників і методик відійшла в минуле. Зараз видається велика кількість барвистих підручників і існує багато різноманітних методик. Однак сучасний стан читання учнів не задовільняє наше суспільство.

Однією із головних причин такого явища є недосконалість навчання читанню. До того ж за останні роки значно збільшилась кількість дітей, які йдуть вчитися в перший клас з шести років. Тому саме цей перехід від дошкільного дитинства, де домінує гра, до шкільного життя, де основне — навчання, повинен бути педагогічно продуманим.

Л.Виготський, розглядаючи роль гри в психічному розвитку дитини, відзначав, що в зв'язку з переходом до школи гра не тільки не зникає, але, навпаки, вона втілюється у всю діяльність учня [3, 74]. Необхідність гри при організації навчальної роботи з шестирічними дітьми ложиться їх віковими особливостями, низьким рівнем вольової регуляції, сприймання, пам'яті, уваги, несформованістю навчальної діяльності. Як зазначив відомий педагог Ш.Амонашвілі, шестирічні діти хотіть йти до школи і хотіть вчитися. "Однак, — пише він, — чи не скильний я до тієї думки, що шестирічні діти, якщо вони прийшли до школи і якщо виявляють інтерес до пізнавальних знань, вже забувають про все інше і з відповідальністю беруться за навчання? Яким я став би наївним педагогом, даліким від реального життя дітей! Вся складність моєї роботи з ними в тому і полягає, що при будь-якому рівні знань вони залишаються дітьми, для яких гра — зміст життя" [1, 44].

Гра — найприродніша і найпривабливіша діяльність дитини. Через те єгрові форми на уроці — це найважливіший шлях затушення дітей до навчання. Вона робить урок не тільки продуктивним і результативним, а й цікавим.

Психологи стверджують, що шестирічні першокласники цілком здатні успішно оволодіти діяльністю читання. Але діти шести років протягом року навчання грамоти оволодівають послідовним плавним, а неякі побуквенним читанням. А з допомогою поданої нижче системи єгрових форм навчання читанню учні першого класу на кінець року можуть оволодіти читанням цілими словами.

Вникаючи у цікаві єгрові форми з словесним матеріалом, діти не помічають, як у них формується цілий ряд дуже важливих операцій, які лежать в основі читання. Оволодівши ними, вони непомітно для себе, легко і швидко навчаються читати.

Навчання читанню шестирічних першокласників здійснюється послідовно, починаючи з букварного періоду, коли учні ознайомлюються з реченнем, словом, голосними та приголосними звуками, набувають змін вимовляти звуки відповідно до літературних норм, спостерігати за утворенням цих звуків, враховуючи положення у слові і вплив сусідства інших звуків, а також ознайомлюються з умовними позначеннями вищезгаданих термінів. Ось чому читання відноситься до писемних форм мовленнєвої діяльності, оскільки пов'язане з буквами і зоревим їх сприйняттям. Букви використовуються в якості загальноприйнятих знаків (шифру, коду), завдяки яким в одних випадках (на письмі) записуються (кодуються) друкованим або рукописним способом усні форми мовлення, а в інших випадках (при читанні) ці форми відновлюються, відтворюються, декодуються. Якщо в усніх формах мовлення первинним елементом виступає звук-фонсма, то для писемних форм таким первинним елементом стає кодовий знак-буква.

У процесі читання дитині треба провести з подібними загальновстановленими знаками відповідні операції (побачити, віднайти букву, встановити, який звук вона означає, і т.д.), а потім відтворити звукову форму слова і вловити уміщений у ній зміст. Читати можна, лише спеціально цього навчившись.

Читання належить до числа складних психофізіологічних процесів і здійснюється при взаємодії ряду механізмів або факторів, серед яких вирішальну роль відіграють: 1) зоровий; 2) мовноруховий; 3) мовнослуховий; 4) смисловий.

У добукварний період, без сумніву, важливі всі фактори. Тому постає необхідність залучити до дій всі види аналізаторів, які у взаємодії дають міцні зв'язки у пам'яті. Це спонукає вчителя до використання різноманітних ігрових форм у навчанні при формуванні фонематичного слуху, який є базою для формування механізму читання.

Можна запропонувати такі, зокрема, ігрові форми навчання читанню у добукварний період з метою реалізації завдань даного періоду.

Зачаровані звуки. Вчитель пропонує учням зобразити звуки і відгадати, що чи кого вони нагадують.

Ж-ж-ж — летить жук;
з-з-з — заспівав комарик;
с-с-с — повзе вуж у траві;
ш-ш-ш — вітер у лісі;
у-у-у — висе вітер і т.д.

Виділений звук. Вчитель пропонує учням відгадати звуки, які виділені голосом та інтонацією.

І-і-і-р-а, с-е-е-х-о, к-к-к-і-т, л-і-с-с-с, з-о-о-о-ш-и-т.

З'єднай звуки. Діти заплющують очі і слухають окремі звуки, які називає вчитель. Потім вголос промовляють злиття цих звуків.

Перший, середній, останній. Вчитель називає звук, а учні згадують слова, в яких цей звук є на початку (в середині або на кінці) слова. Або навпаки. Вчитель називає слова. Діти визначають місце заданого звука в слові.

Озвуч картинку. Вчитель показує учням предметні малюнки, а учні озвучують їх:

трактор — р-р-р;
миша — пі-лі-пі;
корова — му-му;
коник — іго-го і т.д.

Хто більше? Вчитель пропонує дітям пригадати слова, в яких другий звук голосний — вода, цукор, або приголосний — стіл, олень.

Упіймай звук. Вчитель пропонує дітям піскати в долоньки, почувши в слові звук [ш]:

Шепче вітер: "Ша-ша-ша,

Шубку білочки знайшла!"

Шелестить трава покила:

"Шубу білочки купила!"

Шепчеш ти і вірю я

"Шубка в білочки — своя". (Ганна Чубач)

Який звук спільній? Вчитель пропонує дітям знайти однакові звуки в словах: дим — мак, лев — ліс, луна — небо, тигр — лис, вовк — вода, шука — щупак і т.д.

Заміни звук. Вчитель пропонує учням змінити перший, другий або останній звук у слові. Наголошує, що при цьому змінюються значення цього слова.

Дуб — ... (зуб), калина ← ... (малина), біг — ... (бік), рів — ... (рік), дим — ... (дім), лупа — ... (липа) і т.д.

Ігрові форми на уроках читання проводяться і в букварний період опанування грамоти на кожному уроці ознайомлення з новою буквою. Основний зміст цього періоду полягає у вивченні букв голосних і приголосних звуків, прийомів читання з орієнтуванням на голосні, ознайомленні з йотованими голосними, двома їх значеннями, а також формуванні вміння читати слова зі складами всіх видів, при читанні речень дотримуватись пауз і інтонації кінця речення.

У букварний період навчання грамоти оволодіння механізмом складового читання увага дітей фіксується на складовій і звукобуквеній структурі слова, яке прочитується. Внутрішній механізм читання представляє собою складне явище з розгорнутою системою орієнтування зорового, мовленнєвоголового, мисливського характеру. Принципово важливо з перших кроків формування початкової навички читання озброїти учнів правильним набором зорово сприйнятих орієнтирів. У якості таких виступають такі графічні засоби писемного мовлення, як голосні і приголосні, що на письмі позначаються відповідними буквами, м'який знак, апостроф, відстань між словами, наголос, розділові знаки.

Навчання читання з самого початку на прикладі слів, що мають різну складову структуру, сприяють практичному засвоєнню дітьми позиційного принципу читання, що визначається складовим принципом української графіки.

При всій різноманітності графічних орієнтирів особливе місце посідає злиття приголосного і голосного (ПГ). Тому особливе значення при навчанні читанню має оволодіння дітьми навичкою безоперилкового читання складу-злиття: при його пристосуванні найбільше формується у дітей уміння відрізняти одну букву від іншої, швидко зіставити звук і букву, і навпаки, букву і звук, чітко розмежовувати букви, що позначають приголосні і голосні звуки.

З цією метою необхідно використовувати такі форми навчання читанню, які б базувалися на ігровій діяльності зі словом.

Потрібно проводити роботу різноманітно, щоб діти, читаючи, не втомлювались і не втрачали інтересу до читання. Слід чити, граючись. Наприклад:

Назви букву. Вчитель показує учням картку з буквою, а вони називають її. Хто помилляється, той виходить з гри.

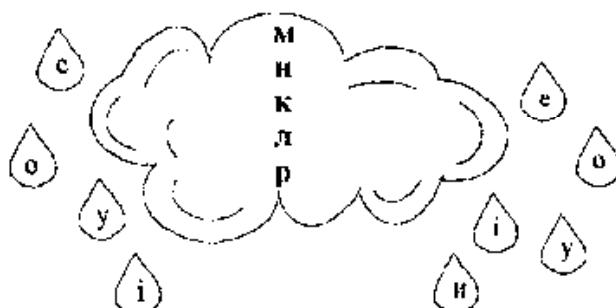
Ланцюжок. Вчитель показує учням ланцюжок (на малюнку або справжній), звертає увагу дітей на те, як одне кільце з'єднується з іншим. Пропонує зробити ланцюжок із слів так, щоб вони з'єднувались одинаковими буквами або складами.

Ніж — жаба — абрикос — слива — ...

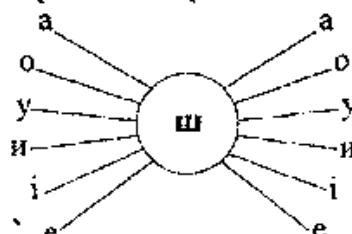
Віра — ракета — тато — товариш — ...

Перекличка. Вчитель показує букву, а діти, прізвища, імена яких починаються цим звуком, який позначається на письмі показаною буквою, встають. Програє той, хто не знайшов "свого" звука.

Дощик. Вчитель імітує падіння краплинок дощу, проводячи спочатку перед буквами, які написані на хмаринці, а потім після них. Учні читають прямі та обернені склади у зростаючому темпі (краплинки падають швидше).



Сонечко. Учні читають прямі та обернені склади.



Відлуння. Вчитель пропонує дітям послухати слово і відтворити тільки наголошений склад, "як луна". Наприклад, в слові риба діти відтворюють ри- ; в слові школа — шко-.

Розсипані склади. Із окремих складів учні намагаються скласти якнайбільше слів.

но

со

тра

ни

сло

ва

мо

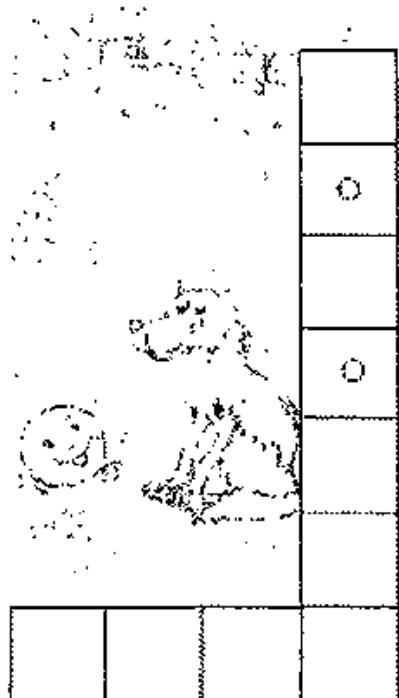
дро

тка

Веселі рими. Вчитель пропонує учням придумати слова до рими: листок — колобок — молоток — пеньок — ... ; коса — оса — ...

Найсмішніший склад. Дитині пропонують прочитати склади, які складаються лише з приголосних звуків: фл, зв, кр, сл, ст, бр, гл, пл, хл, зм, кр, дв, ск, кв.

Серед ігрових форм, які використовуються для навчання читанню, виділяють ігри типу кросвордів. Кросворд — це гра — завдання, в якій фігуру з квадратів потрібно заповнити буквами. Ці букви становлять слова, які перетинаються. Фігура з квадратів являє собою схеми слів — відповідей, кожну клітинку яких потрібно заповнити буквами. Операування буквами, складання і читання слів при розв'язанні кросвордів сприяє удосконаленню навичок читання у першокласників.



Завдання для кросвордів орієнтовані на вікові особливості сприймання, уваги, мислення, пам'яті дітей шестиричного віку. У зв'язку з тим, що у першокласників не довготривала увага, кількість завдань на початку букварного періоду мінімальна — розв'язок складається з двох слів. Поступово кількість слів у кросвордах збільшується.

У зв'язку з тим, що шестиричним дітям недоступні поняття "по горизонталі" і "по вертикалі", вони замінюються словосполученнями "зліва направо" і "зверху вниз".

Крім кросвордів, на уроках навчання читанню застосовують такі ігрові форми, як ребуси, анаграми, метаграми, шаради, які доступні шестиричним першокласникам.

Післябукварний період у шестилітків найкоротший. За цей час діти закріплюють здобуті за рік навички по складового читання і поступово переходят до читання цілими словами. Подальше удосконалення вміння читати досягається, по-перше, шляхом удосконалення технічної сторони читання, все більшої її автоматизації, а по-друге, поглибленим уваги до змісту того, що читається.

Розвиткові способи читання сприяють його види читання вголос і "про себе" (мовчазне). У зв'язку з тим, шестиричні дитині, читаючи, необхідно почуті, побачити, що вона виконує, проаналізувати і запам'ятати. Тому у першокласників на уроках читання має домінувати читання вголос.

І хоча читання вголос має багато переваг, все ж потрібно паралельно розвивати в учнів читання мовчки, "про себе". У першому класі чотирирічної школи воно носить "напівмовчазний характер". Але поспішати переводити їх на мовчазне читання не варто, хоча поступово збільшувати кількість матеріалу для перечитування мовчки. Тому і на цьому етапі актуальними залишаються ігрові форми навчання читанню. Наприклад:

Прочитай загадку

Невогонь, а облікає. (Кропива).

Довгі вуха, куций хвіст, не великий сам на зріст. (Заєць).

Спробуй прочитай

Поверталася раста силиця з логовдане повалюння. У житіво читьбур від логоду. Іде, кимисолод, нятамиоче раєпози.

Сказати і почуті. Слови різної складової структури.

Пошепки — промовляємо слова із одним складом;

Трохи голосніше — двоскладові слова;

Голосно — трискладові;

Кричимо — чотиристискладові слова.

Вітер

Учитель:

Вітерець повіває

Вітер сильніший

Ураган

Вітер слабший

Вітерець легенький

Вітер не віє

Прочитай і доскажи

Са-са-са — пролетіла десь оса.

Це-це-це — знесла курочки

Ма-ма-ма — наближається

Ав-ав-ав — плив по річці

Ни-ни-ни — в зоопарку є

Ру-ру-ру — розпочнемо разом

Прочитай, дивлячись на крапку

ро • са

ко • са

тра • ва

річ • ка

ро • бота

Піраміда

І

Як

Так

Поле

Земля

Плутаниця

Три ведмеді вухаті

Пішли сіно копати,

І картоплю косити,

І вирубувати жито,

Поливати будинки,

Й будувати ялинки.

Учні:

читають тихо

читають голосніше

читають голосно

читають тихіше

читають зовсім тихо

припиняють читати

Методика оперує достатнім арсеналом ігрових завдань, які спроможні допомогти вчителеві ефективно навчати дітей читанню. В рамках однієї статті описати їх неможливо. Однак результат застосування ігрових форм на уроках навчання грамоти загальнозвізнаний. Ігрові форми навчання читанню, крім того, що розвивають і знімають нервове напруження, допомагають емоційно сприймати навчальний матеріал шестиричним першокласникам. Використовуючи у своїй роботі різноманітні ігрові форми навчання читанню, додаючи свою наполегливість і любов до дітей, можна досягти хороших результатів у оволодінні читанням шестиричними першокласниками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! — М.: Просвещение, 1983. — С.44–45.
2. Бернал Дж. Д. Наука в історії. — Берлін, 1961. — С.94.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С.74.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори. В 5 т. — К.: Рад. школа., 1977. — Т.3. — С.194.

ВНУТРІШНЬОПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ МІЖ КЛАСНИМ І ПОЗАКЛАСНИМ ЧИТАННЯМ

Початкова школа на сьогоднішньому етапі її розвитку піднімає актуальні питання інтеграції навчальних предметів, які розглядаються як засіб формування і становлення особистості, її саморозвитку і самовиховання. Однак, за нашим глибоким переконанням, в початкових класах нормою можуть бути елементи інтеграції в навчальних предметах, а не інтегровані курси. Інтеграція — це не зміна діяльності і не просте перенесення знань або умінь якими оволоділи діти, з одного предмета в інший з метою усунення багаторазового повторення вже відомого матеріалу, або прискорення процесу навчання, або закріплення переносу знань умінь і навичок. Такий процес традиційно в педагогіці та прикладних методиках називається внутрішньопредметними і міжпредметними зв'язками в навчанні, що, звичайно, є проявом тенденцій до майбутньої інтеграції, однак не сама інтеграція. Інтеграція — це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у декількох до цього різних одиницях (навчальних предметах, видах діяльності і т.д.), а потім пристосування цих елементів і частин та їх об'єднань у неіснуючий раніше моноліт особливої якості. Інтеграція — це завжди обмеження загальної освіти за рахунок її спеціалізації. Ось чому без неї не можна обйтися без зниження якості підготовки у вузі, але її і не варто переоцінювати в школі, особливо початковій. У практиці початкового навчання необхідно використовувати, розвивати внутрішньо — і міжпредметні зв'язки як "зону найближчого розвитку" для подальшого поступового і обережного використання інтеграції навчальних предметів. Однак і з міжпредметними зв'язками треба діяти на професійному рівні. Випадки, коли на уроках читання діти за завданням учителя починають відшукувати в художньому творі слова, що відповідають на питання "хто?" або "що?" або слова, що пишуться з апострофом, випадки, коли на уроках читання замість читання художнього твору співають пісні, — це педагогічний ляпсус, а не міжпредметні зв'язки і тим більше не інтеграція, оскільки тут очевидне руйнування цілісності навчання, руйнування мовної матерії художнього твору, а ніяка не тенденція, яка обіцяє відкриття дітям чогось якісно нового, необхідного і радісно — незвичного. Без сумніву, працювати з словом на уроках читання потрібно і необхідно, але так, щоб знання з рідної мови не заважали сприйняттю мистецтва слова. В цьому випадку не пошук іменників стає метою і завданням роботи з текстом. Завдання включається в урок так, щоб саме уміння працювати з словом, зокрема можливість швидко знаходити і виділяти іменники, відкрило дітям нову грань знання рідної мови і радість пізнання невідомої досі специфіки стилю художнього слова... Музика і спів на уроках читання повинні звучати, але тоді їй урок планується зовсім по-іншому, і мета стає особлива — створення у дітей засобами споріднених мистецтв якогось необхідного образу та ставлення до нього — на інтуїтивній основі, яке потім буде прояснюватися й осмислюватися під керівництвом учителя в процесі читання художнього твору.

На уроках читання все більше прослідовується комплексний підхід до планування навчально-виховного процесу, який спрямований на інтеграцію процесу підготовки дитини-читача. Аналіз питання розвитку змісту і методів класного і позакласного читання у початковій школі, витоків і передбачень здійснення внутрішньопредметних зв'язків у читанні дозволив виділити умови, які впливають на ефективність цього процесу:

1. Особливість конкретної історичної епохи, яка поставила на порядок денний в якості актуальної проблему удосконалення навчання і виховання школярів.
2. Предметом посиленої уваги вчених стали завдання максимального розвитку в процесі навчання підвищення самостійності учнів та їх пізнавальної активності.
3. У зв'язку з переходом початкової школи на 4-річний термін навчання знижується вік молодіжних школярів з 7 до 6-и рохів. Вивчення нового контингенту учнів, їх анатомо-фізіологічних, психолого-педагогічних можливостей дозволили розробити не лише критерії нового підходу до учнів, але й виробити організаційні форми, методи роботи, які помітно збагатили педагогічну науку, вплинули на навчальний процес у початковій школі, намітили точки дотику і взаємозв'язків класного і позакласного читання.

У методиці навчання читанню в останні роки помітно зросла роль методу самостійних робіт учнів: теоретичного обґрунтування навчально-пізнавальних мотивів і пізнавальних

інтересів школярів. Це дуже важливо, оскільки через недосконалість способів навчально-пізнавальної діяльності далеко не кожний учень піднімається на високий рівень справжнього пізнавального інтересу, де воля, увага, думка, пошук, почуття зливаються воєдино, а пізнавальна діяльність стає необхідністю учня, який не в змозі відірватися від процесу пізнання, від розв'язання поставленого перед ним завдання, від завершення навчальної дії. Саме тут, в процесі активної діяльності, в процесуальному аспекті навчання, в уміннях, способах пізнання інтерес відіграє роль важливого енергетичного ресурсу, який не тільки живить процес навчання, а й усю атмосферу навчальної роботи зафарбовує радістю пізнання, відчуттям розвитку своїх розумових і фізичних сил.

З початком навчання в школі дітей з 6-річного віку різко виростає зацікавленість дослідників до проблеми навчання грамоти даного контингенту учнів. Опираючись на дослідження психолого-педагогічних наук, група вчених: Д.Ельконін, В.Горецький, М.Вашуленко, А.Матвеєва, Л.Назарова, Н.Скрипченко та ін. внесла суттєві доповнення в звуковий аналітико-синтетичний метод. Вони вичленували особливий етап, що передував вивченню букв і навчанню читання, — підготовчий. На відміну від існуючої методики, яка обмежувалася лише визначенням окремих звуків у слові, в даному підході передбачено аналіз звукової структури слова в цілому. Звуковий аналіз слів — це дія по визначенню послідовності звуків у слові. Він проводиться на всьому діапазоні звуків рідної мови, а не лише тих, що вивчаються на даному етапі. Опорою для визначення звуків служить схема звукової будови слова, яка дозволяє наочно продемонструвати кількість звуків, зафіксувати їх послідовність. Використання схем такого типу дає можливість максимально наблизити способи роботи в школі до тих, які застосовувалися в дитячому садку; допомагає відтворити фонетичну структуру слова в процесі читання; наочно продемонструвати співвідношення звуків і букв; створює передумови для навчання дітей читанню.

Паралельно з розвитком класного читання суттєвими "зناхідками" і новими теоретичними положеннями збагатилося позакласне читання. Вперше наукове пояснення отримав термін "позакласне читання", розкриті зміст і механізм формування читацької самостійності молодших школярів, її компоненти, рівні сформованості типу правильної читацької діяльності. Було доведено, що готовність дитини до кваліфікованого читання прямо і безпосередньо визначається рівнем типу правильної читацької діяльності. Як визначає в своїх працях відомий методист в області дитячого читання проф. Н.Светловська, кваліфікований читач — це людина освічена, у неї сформований тип правильної читацької діяльності. Самостійне читання такого читача охоплює триступеневий процес цілеспрямованого осмислення і засвоєння змісту книжок (до читання, в процесі читання і після читання) — для усвідомлення за допомогою книжок своїх особливостей, запитів, можливостей, їх доцільного громадського застосування і постійного удосконалення. Розробка і введення в методичну систему нового поняття "тип правильної читацької діяльності" викликали необхідність створення цілісної програми читання-розгляду книжки-об'єкта, визначити компоненти читацької самостійності. Основними компонентами читацької самостійності за Н.Светловською є: установка на розгляд книжки як цілісної системної організації; вивчення матеріальних елементів і функціональних служб книжки з точки зору їх ролі для проникнення в її зміст; формування уміння використовувати отримані знання з метою передбачення змісту книжки до читання; налаштувавшись на засвоєння саме заданого книжкою змісту, зразу вклучається в процес сприйняття тексту; перевірити правильність і повноту особистого сприйняття прочитаного у процесі читання і після прочитування книжки, опираючись на особливості книжки-об'єкта; максимально широке практичне знайомство кожного молодшого школяра з світом доступних книжок, а саме: можливою тематикою дитячого читання, з колом авторів кращих дитячих книжок; з різними типами сучасних дитячих видань і з видами літератури для читання; засвоєння умінь, пов'язаних з використанням бібліотечно-бібліографічних засобів, розрахованих на рядового читача: вміння знаходити опис необхідної книжки в рекомендаційному списку, покажчику, картотеці, каталогі; вміння відтворювати книжку за описом і т.д.

Розроблені компоненти читацької самостійності, складаючи процесуальне забезпечення методичної системи позакласного читання, в своїй основі опираються на знання, вміння,

навички кваліфікованого читача, диференціювання яких дозволило визначити етапи, рівні сформованості читацької самостійності, програмові вимоги до учнів за роками навчання. Цією діяльністю були закладені основи для встановлення і приведення в дію механізму внутрішньопредметних зв'язків між класним і позакласним читанням. Положення системи позакласного читання, шляхи її реалізації в практику роботи шкіл отримали подальший розвиток і детальну розробку в методичних працях Н.Светловської, О.Джежелей, У.Ганті, Т.Піче-сол. Г.Ткачук та інших авторів.

Варто підкреслити, що методична система формування читацької самостійності зберігається лише при наявності всіх її компонентів, але допускається заміна навчальних матеріалів. Важливо, щоб при заміні зберігалася єдність функціональних характеристик книжок. Це дає можливість творчо підходити до розробки навчальних матеріалів для позакласного читання, випуску дитячої літератури, конкретного книжкового оточення, в якому знаходяться учні школи з тим, щоб дотримувалася сукупність кола читання, яка забезпечує заданий рівень по кожній одиниці навчального матеріалу.

Досліджуючи сучасний стан класного і позакласного читання, який характеризується розвитком і збагаченням змісту, форм і методів роботи, необхідно виділити два напрямки, які чітко визначаються в розв'язанні єдиного завдання — підготовки дитини-читця і кваліфікованого читача. За влучним виразом М.Львова, органічна єдність двох сторін одного процесу виглядає так: "... класне читання — це засіб підготовки до життя, а позакласне читання — саме життя".

Перший напрямок забезпечується за рахунок збагачення і розвитку традиційних методів роботи, варіативності їх використання відповідно до завдань, змісту і засобів навчання, завдяки чому створюються відповідні передумови для реалізації вимог наступності і перспективності при навчанні дітей читанню.

Другий напрямок полягає в розширенні застосування методів і засобів навчання, їх взаємовикористанні в класному і позакласному читанні з метою більш прискореного та ефективного вироблення в учнів умінь і навичок, що лежать в основі програми предмета. Таке перенесення засвоєних знань і вмінь у знайому чи нову ситуацію, яка легко розпізнається, створює і розширяє внутрішньопредметні зв'язки.

Завдяки фундаментальним теоретико-експериментальним дослідженням, які проводилися з широкого кола питань, вдалося злагатити окремі об'єкти, що визначали зміст навчального процесу на уроках читання: знакову систему писемного мовлення, прості різновиди текстів літературних творів і типи дитячих книжок із доступного кола читання. Однак головне полягає в тому, що цим було досягнуте певне "вирівнювання" в розробці теорії як класного, так і позакласного читання, завдяки чому відкрилися умови для комплексного підходу до навчання і виховання дітей у рамках єдиного предмета. Шлях, що намітився до інтеграції знань, створює можливості підвищення наукового рівня процесу навчання, сприяє формуванню в учнів комплексу вмінь, у тому числі не тільки спеціальних, але й широкого профілю, які характерні для пізнавальної діяльності в цілому. Звідси, в процесі навчання грамоти діти повинні отримати такі знання, на які вони можуть опертуся в процесі позакласного читання, а робота над художньою літературою нагромаджує досвід, який надає навчанню завершального характеру.

На високу результативність та ефективність внутрішньопредметних зв'язків у читанні звертали увагу А.Макаренко, М.Рибнікова, Н.Светловська та ін. Саме в роботах цих учених ми знаходимо думку про те, що найбільш сприятливі умови для впорядкованої взаємодії дитини з книжкою при опорі на її функціональні властивості створюються одночасно з формуванням основ техніки читання, оскільки пізніше механічне "схоплення" слів неодмінно стане для дитини справою значно простішою, ніж всебічний аналіз книжки-об'єкта. Якщо ж навчання грамоти і встановлення типу правильної читацької діяльності відбувається паралельно, порядок сприйняття змісту доступної книжки, тобто шлях і манеру взаємодії з книжкою методом читання-розгляду, залюбки засвоїть кожна дитина, оскільки цей метод значно полегшує їй ті проблеми, які пов'язані з недосконалістю техніки читання; активізує необхідний словниковий запас, збудить уяву, визначить правильну спрямованість і зосередить думку.

Варто відзначити, що проблема внутрішньопредметних зв'язків у різних аспектах і проявах чітко і реалістично почала прослідковуватися не лише в теоретичних дослідженнях. "Дотик" навчального матеріалу в двоединому процесі навчання дітей читанню за окремими змістовими і методичними параметрами отримує широке розповсюдження у практиці роботи вчителів. Прикладом практичного розв'язання цих завдань може бути досвід роботи випускників ТДПУ ім. В.Гнатюка, нині вчителів м. Тернополя, Тернопільської, Хмельницької та інших областей: Л.Найди, Т.Дубич, М.Кіналь, Г.Рибак, Л.Краснюкової, Т.Ухіної, Н.Будної, Н.Рафалюк та ін. Практичний досвід учителів, їх знахідки допомагають удосконалювати методику, яка в свою чергу впливає на практику масового навчання дітей читанню.

Ми вважаємо, що однією з важливих і необхідних умов, яка сприяє успішному розв'язанню завдань по забезпеченню внутрішньопредметних зв'язків між класним і позакласним читанням, є зміння самого вчителя здійснювати планування цієї роботи і керувати навчальним процесом. Адже інтегрований підхід можна здійснювати лише у випадку високої компетентності вчителя в методиці класного і позакласного читання. Тому, проанкетувавши 109 учителів початкових класів Тернопільської, Хмельницької, Закарпатської, Вінницької областей з питання їх ставлення до інтегрованого процесу в навчанні читанню, ми отримали такі дані: 25 учителів (23,4%) дали позитивну відповідь, 18 (16%) — негативну, 66 (60,6%) учителів утримались від відповіді. У своїй більшості опитані учителі не виявили достатньої підготовки ні до проведення уроків позакласного читання, ні до здійснення взаємозв'язку між класним і позакласним читанням як однієї з умов формування читацької самостійності у молодих школярів. Вони, наприклад, не знали, якими критеріями повинні керуватися при відборі дитячих книжок в якості навчальних матеріалів для уроків позакласного читання, що значить наявність комплекту книжок — "колективок", називали теми дитячого читання, що передбачені програмою, але без з'ясування в кожній темі її складових, змогли назвати лише від 3 до 5 конкретних назв книжок за певною ознакою, не знали видів вправ, які можна використовувати як на уроках класного, так і позакласного читання.

Даючи оцінку сучасному станові класного і позакласного читання, зважуючи на їх наближність і взаємопроникнення одне в одне, необхідно відзначити такі особливості процесу:

1. У методиці навчання дітей читанню досягнуті значні успіхи, однак дослідження внутрішньопредметних зв'язків, як одного з ефективних шляхів розв'язання навчально-виховних завдань у пізнавальній діяльності молодих школярів, не отримало достатньої теоретичної розробки. Тому в практичній діяльності передових учителів взаємозв'язок класного і позакласного читання представлений безсистемно, окремими елементами, фрагментарно.

2. Об'єктивними умовами для створення системного підходу в навчанні дітей читанню можна виділити:

а) достатньо високий рівень знань про анатомо-фізіологічні, психолого-педагогічні особливості дітей шестирічного віку;

б) достатню розробленість змістового і процесуального аспекту читання;

в) наявність сучасної, методики формування читацької самостійності у молодих школярів в умовах уроку;

г) уточнення і злагодження методів навчання дітей читанню (перш за все звукового аналітико-синтетичного методу в сучасній інтерпретації і розробка нового методу читання-розгляду дитячих книжок), можливість їх універсального, комплексного використання у пізнавальному процесі учнів;

і) збільшення кількості жанрового розмаїття дитячих книжок;

д) збільшення випуску методичної літератури для вчителів, вихователів, батьків.

Реалізація внутрішньопредметних зв'язків між класним і позакласним читанням — один з перспективних шляхів, що забезпечить формування читацької самостійності в учнів початкових класів, і тому є актуальним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избр. психолог. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т.2. — С.103–127.

2. Бандура О.М. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури. — К.: Рад. школа, 1984. — 166 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логическо-психологические проблемы построения учебных предметов. — М.: Педагогика, 1972. — 424 с.
4. Загвязинский В.И. Внутрипредметная интеграция педагогического знания // Сов. педагогика. — 1984. — № 12. — С.45–50.
5. Наумчук М.М. Позакласне читання. 1 клас. — Тернопіль: Підручники і посібники, 1995. — 64 с.
6. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. — М.-Л., 1924. — 89 с.
7. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. —К.: Магістр-S, 1997. — 256 с.
8. Свєтловская Н.Н. Методика всеклассного чтения. — М.: Просвещение, 1991. — 206 с.

Ірина ЖАРКОВА

ПЕРЕДУМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ СПРИЙМАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ЗНАНЬ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Природознавство як навчальний предмет — це система природничих знань, що розвиваються у логічній послідовності. Основне завдання навчання дітей природознавству полягає в тому, щоб розширювати наявні і формувати нові природничі знання учнів.

У курсі навчання природознавства молодші школярі оволодівають знаннями про:

- предмети та явища природи;
- взаємозв'язки й залежності у природі;
- способи різних видів навчально-пізнавальної діяльності;
- спеціальні методи пізнання об'єктів природи;
- способи практичної діяльності з об'єктами природи;
- норми етичного, естетичного, морального ставлення до об'єктів природи [2].

Для того, щоб свідомо і міцно засвоїти ці природничі знання, необхідно перш за все їх сприйняти. Адже від того, наскільки якісно сприйняття матеріал, які уявлення та первинні поняття утворились при цьому у свідомості учнів, залежить подальша робота дітей над засвоєнням знань. В процесі сприймання здійснюється первинне розуміння нових знань.

Сприймання нового матеріалу — складний, поступовий процес, який зумовлений психологічними закономірностями розвитку дітей, здатністю аналізувати і узагальнювати, складністю нових понять, способів дій.

Питання про те, як проходить процес сприймання природничих знань учнями початкових класів, розглядалось як в педагогічній, так і в психологічній літературі [2; 9; 11; 12; 14; 15].

Проблема ефективності сприймання природничого матеріалу, на думку Л.Обухової, є особливо актуальною для початкової школи, оскільки у 6–7-річних дітей сприймання ще досить хаотичне і нестійке. Чим молодший учень, тим важче йому під час сприймання складного об'єкта, явища природи відступати від тих неістотних ознак, які його приваблюють, і виділяти саме ті, що відповідають меті сприймання [8].

Аналітико-синтетична діяльність учнів початкових класів під час сприймання об'єктів і явищ природи не завжди виступає в достатній єдності. Виділяючи окремі сторони об'єкта чи явища природи, діти не співвідносять їх між собою, не бачать зв'язків між об'єктами, що сприймаються. Як зазначає Г.Люблінська, головною причиною цього є “неуміння дітей правильно сприймати об'єкт, тобто непідготовленість до аналітичної діяльності, без якої неможливо взагалі що-небудь сприйняти” [7, 18]. Щоб побачити дерево, яке росте в парку, дитина повинна виділити цей предмет як особливу фігуру на фоні інших. При цьому, щоб відзначити, що це саме дерево, вона повинна виділити його основні частини (стовбур, гілки, крону) у їх постійних для даного об'єкта співвідношеннях (у знайомій структурі).

За час навчання учні починають глибше аналізувати і синтезувати об'єкти сприймання. Збагачення досвіду учня, зростання вміння співставляти враження, шукати істотні зв'язки між об'єктами виявляються в тому, що зростає узагальнений характер сприймання. Молодші школярі поступово привчаються підпорядковувати свою увагу певній меті — зростає цілеспрямованість сприймання [7].

Але для того, щоб відбулись суттєві зміни в структурі і змісті процесу сприймання, потрібно знати і враховувати основні умови, за яких сприймання природничих знань є найефективнішим.

Розглянемо ці умови.

1. Для того, щоб сприймання природничих знань було ефективним, воно має бути підготовленим.

Вчені-дидакти М.Данилов [3], Б.Єсіпов [4], Н.Казанський [5], О.Савченко [13] та ін. вказують, що починати пояснення нового матеріалу в умовах байдужого ставлення до нього з боку учнів, означає "прирікти весь процес засвоєння знань на пасивний шлях" [3, 57].

Підготувати учнів до сприймання нового матеріалу, як підкреслюють М.Данилов і Б.Єсіпов, означає:

- встановити внутрішній зв'язок нових знань із знаннями, що вже є у школярів, або з їх життєвим досвідом і забезпечити перехід від засвоєного раніше до нового;
- викликати в учнів інтерес до нових знань, увагу до слів учителя;
- виробити для цього певне ставлення до уроку, свідому установку на засвоєння знань [4].

Для того, щоб підготовка молодших школярів до сприймання природничих знань була ефективною, вчителю необхідно знати, які уявлення про природу мають дошкільники і на якому рівні вони сформовані.

З метою вияснення особливостей підготовки дошкільників до сприймання природничих знань ми провели опитування дітей підготовчої до школи групи (112 чоловік) та дітей, які не відвідують дитячий садок (96 чоловік). В індивідуальній бесіді з дітьми виявили, на якому рівні сформовані уявлення дошкільнят про основні природничі поняття курсу початкової школи (жива і нежива природа, рослина, тварина і т.ін.).

Аналіз результатів опитування показав, що діти дошкільного віку мають уявлення про основні природничі поняття, але вони сформовані у них на різному рівні. А саме:

а) у дітей, які відвідують дошкільні заклади, природничі уявлени я сформовані, в основному, на рівнях, коли діти називають зовнішні різнопівні ознаки і зовнішні однорівні ознаки об'єкта. Лише деякі з них можуть називати суттєві ознаки предмета;

б) у дітей, які не відвідують дошкільні заклади, рівень сформованості природничих уявлень значно нижчий. Більшість дітей називають приклади або називають приклади і окремі зовнішні ознаки об'єкта. Невелика кількість дітей може назвати різнопівні зовнішні ознаки об'єкта;

в) жоден дошкільник не зумів назвати ні окремих причинно-наслідкових зв'язків, ні їх системи.

Результати опитування занесені в таблицю I.

Враховуючи характер навчального матеріалу, рівень розвитку учнів і те, які природничі уявлени я сформовані у дітей, що приходять до школи, можна вибрати прийоми і засоби підготовки учнів до сприймання нових знань.

Наприклад, перед початком вивчення нового матеріалу в 3(2) класі з теми "Кімнатні рослини" можна провести дидактичну гру "Де чий дім?". На дошці розміщені ілюстрації рослин лісу, луків, поля, кімнатних рослин тощо. Дітям пропонується по черзі відібрати рослини, що ростуть у лісі, потім у полі, на клумбі і т.ін. Наприкінці гри на дошці залишаються тільки ілюстрації з кімнатними рослинами. Тоді учням ставиться запитання: "А де ж ростуть ці рослини?"

2. Наступною умовою ефективності сприймання є оформлення матеріалу, що сприймається.

Воно має бути таким, щоб не перевантажувати роботу органів чуття дитини. Мовлення вчителя повинно бути виразним, шрифт у підручниках достатньо великим і чітким, малюнки і схеми мають бути такого розміру і розглядатися з такої відстані, щоб усі суттєві деталі змогут побачити кожен учень. Крім того, оформлення матеріалу повинно в значній мірі сприяти необхідному розчленуванню сприймання. Одноманітний матеріал, який не сприяє виділенню головного із другорядного, дуже складний для сприймання, а тим більше дитячого.

"Учням молодших класів важко датися виділення головного і другорядного в природничому матеріалі, яскравість враження для них може заступити сприймання і розуміння

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

істотних ознак у явищах природи. Найкраще вони сприймають матеріал, ілюстрований достатньою кількістю конкретних прикладів із застосуванням наочності” [1, 205].

Мовлення вчителя, текст підручника, наочні посібники повинні бути такими, щоб учні без труднощів змогли виділити основні суттєві ознаки.

3. Не менш важливe значення має тривалість сприймання і кількість матеріалу, що одночасно пропонується учневi.

Чим молодші учні, чим складніший об'єкт сприймання і чим менше він знайомий учням, тим більше часу необхідно для того, щоб його добре сприйняти.

Пропонувати молодшим школярам для сприймання одночасно надто велику кількість природничого матеріалу не можна. Це навіть шкідливо. Якщо показати відразу дуже багато об'єктів, діти 7–10-річного віку не засвоють усього. Вони не отанують навіть того матеріалу, який би легко сприйнявся [6].

Таблиця 1

Особливості підготовки дошкільників до сприймання природничих знань

Основні природничі поняття курсу початкової школи	РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРИРОДНИЧИХ УЯВЛЕЛЬ ДОШКІЛЬНИКІВ							
	Не мають уявлення про об'єкт	Називають приклади	Називають приклади і окремі зовнішні ознаки	Називають різкорівневі зовнішні ознаки	Називають зовнішні однорівні ознаки	Називають суттєві ознаки	Називають окремі причинно-наслідкові зв'язки	Називають систему причинно-наслідкових зв'язків
Жива природа	0 (0)*	0 (21)	0 (49)	3 (17)	102 (8)	7 (1)	0 (0)	0 (0)
Нежива природа	0 (0)	0 (38)	0 (36)	9 (14)	87 (7)	16 (1)	0 (0)	0 (0)
Рослина	0 (0)	0 (0)	0 (18)	3 (55)	98 (25)	11 (8)	0 (0)	0 (0)
Дерсво	0 (0)	0 (0)	0 (4)	3 (70)	98 (17)	11 (5)	0 (0)	0 (0)
Кущ	0 (0)	0 (2)	0 (27)	31 (62)	43 (5)	28 (0)	0 (0)	0 (0)
Трав'яниста рослина	0 (0)	5 (48)	18(36)	14 (9)	52 (3)	23 (0)	0 (0)	0 (0)
Свійська тварина	0 (0)	0 (8)	0 (56)	1 (21)	103 (9)	7 (2)	0 (0)	0 (0)
Дика тварина	0 (0)	0 (8)	0 (48)	0 (17)	107 (9)	5 (2)	0 (0)	0 (0)
Комахи	0 (0)	4 (16)	31 (64)	32 (10)	20 (6)	15 (0)	0 (0)	0 (0)
Птахи	0 (0)	0 (3)	12 (45)	20 (32)	58 (14)	10 (2)	0 (0)	0 (0)
Звірі	0 (0)	0 (13)	0 (62)	48 (10)	38 (5)	26 (0)	0 (0)	0 (0)

* В дужках подано кількість дітей, які не відвідують дитячий садок.

4. Велике значення для успішності сприймання має так звана установка на сприймання.

Відомо, що людина може щоденно дивитись на якийсь предмет і все ж ні разу "не сприйняти" його, якщо вона не ставила перед собою цієї мети. Тому, не поставивши перед учнями чіткого завдання сприйняти той чи інший об'єкт, не можна розраховувати на ефективність сприймання.

Попереднє завдання для сприймання важливо давати учням тому, що воно:

- 1) дає можливість врахувати вікові особливості молодших школярів (концентрація уваги, забезпечення її обсягу, стійкості);
- 2) дає змогу чітко визначити об'єкт для сприймання;
- 3) дає інформацію про мету роботи;
- 4) озброює засобами навчальної діяльності.

Причому в молодших класах завдання для сприймання повинні бути більш конкретними і розчленованіми, ніж у старших.

Учителю необхідно дбати, щоб учні мали необхідні попередні відомості про те, що їм треба буде сприймати, знали б, на що звернути увагу, з якої точки зору знайомитись із об'єктом.

Так, вивчаючи тему "Комахи" в 3(2) класі, під час роботи з ілюстраціями та колекціями, для того щоб визначити істотні ознаки комах, потрібно поставити перед учнями завдання:

- розгляньте будову комахи;
- полічіть, скільки у неї ніг;
- із скількох частин складається тіло комахи;
- що є на голові, на грудях, на черевці;
- знайдіть виділсні ознаки на інших запропонованих зразках комах.

5. Сприймання буде тим ефективнішим, чим більше воно буде супроводжуватися активною діяльністю дитини, що сприймає.

Потреба не обмежуватись зоровим сприйманням, а діяти з аналізованим об'єктом: доторкнутись рукою, експериментувати з ним, — властива і дорослій людині. У дітей ця потреба значно більша, а в молодшому шкільному віці вона є об'єктивною [10]. Тому завжди потрібно прагнути давати учням знайомитися з природними об'єктами не тільки через розумові, а й через практичні дії з ними. Останні дають можливість повніше включити в сприймання руховий аналізатор, пізнавати такі властивості предметів та взаємозв'язки, які не сприймаються безпосередньо, а розкриваються тільки в діях з ними.

Зокрема, під час вивчення теми "Торф і кам'яне вугілля" в 3(2) класі доцільно провести практичну роботу по визначенням властивостей торфу та кам'яного вугілля і одночасно на дошці заповнювати таблицю спостережень:

1) Розгляньте зразки корисних копалин і визначте:

- а) у якому стані вони перебувають;
- б) колір;
- в) твердість;
- г) чи мають блиск.

2) Визначте, важче чи легше за воду торф і кам'яне вугілля. Для цього опустіть у склянку з водою спочатку шматочок торфу, а потім — вугілля. Що ви помітили? Який висновок можна зробити?

Ця умова має особливо важливе значення для формування природничих знань. Виготовлення учнями гербарію рослин, користування ним, колекціями, роздатковим матеріалом, проведення дослідів і практичних робіт, а також інші форми роботи безумовно сприяють ефективному сприйманню і засвоєнню навчального матеріалу.

6. В деяких випадках ефективність сприймання значно підвищується, якщо під час самого процесу сприймання запропонувати учням зробити словесне формулювання того, що вони бачать.

Для молодших школярів це є необхідною умовою, без дотримання якої іхнє сприймання стає непродуктивним. Тому дуже корисно давати дітям завдання в тій чи іншій формі словесно описати те, що сприймається.

Усі ці умови необхідно знати для того, щоб забезпечити якнайкраще сприймання учнями нового природничого матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко О.М. Вікові особливості учнів і урахування їх на уроці // Психологічні умови поліпшення якості уроку. — К.: Радянська школа, 1959. — С.198–219.
2. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. — К.: Веселка, 1998. — 334 с.
3. Данилов М.А. Подготовка учащихся к активному восприятию новых знаний // Советская педагогика. — 1947. — №8. — С.56–65.
4. Данилов М.А. и Есипов Б.П. Дидактика / Под ред. Б.П. Есипова. — М.: Изд-во АГН РСФСР, 1957. — 520 с.
5. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика (начальные классы). — М.: Просвещение, 1978. — 224 с.
6. Костюк Г.С. Психологічні умови поліпшення якості уроку // Психологічні умови поліпшення якості уроку. — К.: Радянська школа, 1959. — С.3–16.
7. Люблинская А.А. Анализ и синтез в учебной работе младшего школьника // Учебные записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. — Л., 1958. — Вып. 159. — С.3–25.
8. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 442 с.
9. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. Л.В. Занкова. — М.: Педагогика, 1975. — С.326–335.
10. Охитина Л.Т. Психологические основы урока. — М.: Просвещение, 1977. — 96 с.
11. Перекалова В.С. Природоведение как учебный предмет в начальной школе // Советская педагогика. — 1976. — №6. — С.56–62.
12. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: Экспериментально-педагогическое исследование / Под ред. М.В. Зверевой. — М.: Педагогика, 1983. — 168 с.
13. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. — К.: Марістр-С, 1997. — 256 с.
14. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. — М.: Педагогика, 1984. — 95 с.
15. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды / Под ред. М.Г. Ярошевского. — М.: "Институт практик психологии", Воронеж "МОДЭК", 1998. — 544 с.

Ольга ВАРАКУТА

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний період розвитку національної школи характеризується глибокими і різnobічними пошуками шляхів удосконалення початкової освіти. Пріоритетними напрямами її реформування є досягнення якісно нового рівня у вивчені базових навчальних предметів, у тому числі природознавства. Його зміст, як зазначено в проспекті Концепції розвитку загальної середньої освіти, закладає підвалини формування наукового світогляду, стилю мислення. Однак, проблема формування природничих понять як однієї з форм засвоєння змісту природознавства набуває особливої значущості.

Природнічі поняття — це узагальнення суттєвих ознак предметів і явищ природи, встановлення взаємозв'язків та взаємозалежностей між ними. Аналіз шкільної практики засвідчує, що учні часто засвоюють його визначення без розуміння сутності, оперують термінами без усвідомлення наявних істотних ознак, відчувають труднощі у класифікації і систематизації понять. Зняття цих суперечностей забезпечує здійснення спеціально організованого процесу формування понять та цілеспрямованої системи роботи в ньому. Цілісне, системне формування природничих понять передбачає відпрацювання окремих технологій.

У загальному розумінні технологія — це розробка певної ідеї. Щодо технології навчання окремі вчені стверджують, що це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту у відповідності до поставленої мети, тобто певною мірою алгоритмізація спільнотої діяльності вчителя та учнів, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин. Оскільки формування наукового поняття — це спеціально організований психолого-педагогічний процес, то сутність його технології, на нашу думку, полягає у конструкціоні моделі цього процесу. В ній відображені логіку формування змісту поняття, послідовність спільних педагогічних дій вчителя і учнів з використанням оптимальних умов, форм, методів і засобів навчання (в тому числі комп’ютерних), що забезпечує обов’язкове досягнення передбачуваної дидактичної мети.

Важливими складовими моделі процесу формування природничих понять є дидактичні умови, які в органічній єдності та взаємозв'язку забезпечують ефективність засвоєння понять учнями. Під дидактичними умовами розуміють змістову характеристику компонентів, які утворюють систему навчання. До них ми відносимо: здійснення системно-структурного аналізу змісту природничого матеріалу, дотримання поетапності формування природничих понять, використання міжпредметних зв'язків у формуванні природничих понять, конструювання системи пізнавальних завдань для формування природничих понять.

Коротко ознайомимо з сутністю кожної з цих дидактичних умов.

1. Здійснення системно-структурного аналізу змісту природничого матеріалу полягає, насамперед, у з'ясуванні вчителем системної, структурної організації навчального матеріалу в підручниках природознавства 3(2), 4(3) класів, оптимального співвідношення в ньому фактів, уявлень, понять, логіки розгортання змісту.

Поняття з-поміж інших форм знань вчитель виділяє на основі логіко-понятійного аналізу окремих тем підручників. Критерієм при цьому слугує наявність істотних ознак у його змісті. Наприклад, тема "Гори" 3 (2) клас включає такі елементи знань і зв'язки між ними:



Кожне поняття розглядається як система, елементами якої є його істотні ознаки, а також як елемент системи природничих понять і системи природничих знань, тобто є цілісним системним об'єктом. Покажемо це на прикладі поняття "рослина".



Це поняття формується не ізольовано. Воно входить у певну групу понять, яка виділяється з урахуванням її основи. Так, наприклад, у процесі вивчення різноманітності рослинного світу можна виділити, беручи за основу будову їх зовнішніх органів, такі групи рослин: дерева, кущі, трав'янисті рослини.



Аналіз ознак різних рослин допоможе віднести їх до одного із цих понять, враховуючи те, що в дерева один дерев'янистий стовбур, у куща — дескілька, трав'янисті рослини мають соковиті стебла. Проте у всіх них є спільні ознаки, що характеризують поняття "рослина".

У темі "Рослини" формується ще два поняття: культурні і дикорослі рослини. У даному випадку основою для віднесення будь-якої рослини до однієї з цих груп слугує їх місце у діяльності людини.



У будь-якому випадку схема дає можливість прослідкувати місце поняття "рослина" в системі "рослина — частина живої природи".

Таким чином у дітей поступово формується уявлення про ієархію понять, тобто прості поняття входять у складніші, які, в свою чергу, є частиною ще загальніших. Така ієархія систем перебуває у відповідності з вимогами загальної теорії систем, що дає можливість дотримуватися однієї із умов входження в "систему систем".

Важливе значення у формуванні системи понять має вміння учнів виявляти та встановлювати між ними зв'язки та залежності. Найпоширенішими в курсі природознавства є причинно-наслідкові зв'язки, які встановлюються між об'єктами живої та неживої природи. Їх система включає залежності між:

а) погодою і висотою Сонця; елементами погоди; станом водойм, ґрунтів і висотою Сонця в різні пори року — у неживій природі;

б) рослинами і тваринами; рослинами, тваринами та працею людей у різні пори року — в живій природі;

в) живою і неживою природою; життям рослин, тварин, працею людей і Сонцем як джерелом тепла і світла; елементами живої природи і погодою; пристосуванням рослин і тварин до сезонних змін та ін.

Друга група зв'язків — функціональні. Вони виникають у процесі взаємопливу і взаємозалежності між елементами природної системи. Такими системами є організм людини, тварини, рослини, біологічні системи, побудовані на ланцюгах живлення та ін.

Характерними є зв'язки, які відображають залежність того чи іншого стану предмета, явища чи їх зміни від певних умов існування. Суть їх полягає в тому, що той чи інший стан предмета, явища зумовлений певними умовами. Важливими є просторові зв'язки, які встановлюються в процесі формування природничих понять.

Зауважимо, що природознавство є інтегрованим курсом, оскільки поєднує різні види природничих понять, серед яких переважають загальноприродничі, біологічні, географічні, екологічні.

Системне засвоєння природничих понять потребує застосування певних прийомів навчальної діяльності. Відповідно до викладених теоретичних положень, до них відносимо:

- відтворення опорних знань на основі різних джерел (підручник, слово вчителя, схема, карта). Його важливість обумовлена тим, що системність знань характеризується, насамперед, встановленням зв'язків між сформованими елементами знань і новими поняттями;
- виявлення причинної залежності між ознаками одного і того ж поняття й іншими елементами знань;
- виявлення родо-видових, логіко-змістових, причинно-наслідкових зв'язків між поняттями;
- структурування понять (воно підводить учнів до ієархії понять);
- введення опорних понять у нову систему понять;
- систематизацію понять у схемах, картах, таблицях;
- усний переказ змісту схем, карт, таблиць;
- характеристику об'єктів за певним планом;

- узагальнення (цей прийом відіграє особливу роль у систематизації навчального матеріалу. За його допомогою вчителі навчають учнів робити необхідні висновки).

Оволодіння цими прийомами готує школярів до засвоєння складнішого прийому. Суть його в тому, що учень, отримавши знання з підручника чи від учителя, або з інших джерел, може передати їх у вигляді логіко-структурних схем, картосхем, таблиць, а потім знову відтворити у вигляді усного викладу в новій системі зв'язків і відношень між елементами знань. Це свідчить про розуміння учнем внутрішньої логіки того, що вивчається, його усвідомлення і глибину засвоєння, і є показником системного засвоєння навчального матеріалу (Л.Зоріна). Прийоми системного засвоєння полегшують формування загальних природничих понять, зменшують навантаження на пам'ять учнів, сприяють повнішому і глибшому засвоєнню понять. Вони значно підвищують активість учнів, формують особливий тип мислення, що характеризується системною орієнтацією.

У формуванні природничого поняття вчителів доцільно дотримуватися наступної поетапності:

1-етап. Мотиваційна і змістова підготовка до засвоєння природничого поняття.

2-етап. Організація чуттєвого сприймання предметів і явищ природи.

3-етап. Організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак поняття.

4-етап. Узагальнення і словесне визначення суті поняття, позначення його відповідним терміном.

5-етап. Введення сформованого поняття в систему природничих знань.

Виділені етапи виконуються у чіткій логічній послідовності.

На *першому етапі* процесу формування природничих понять навчально-пізнавальні (внутрішні) мотиви пов'язані з короткочасною зацікавленістю змістом поняття. Щоб діти активно включилися в роботу, ім варто усвідомити, для чого необхідно засвоїти це поняття, тобто мотив своєї діяльності. Реалізація мотиву здійснюється через визначення цілей. Однак цілі без мотиву не можуть визначити навчальну діяльність, оскільки мотив створює настанову до дій (А.Маркова). Цьому сприяє перетворення зовнішніх (суспільно-особистісних) мотивів у внутрішні (навчально-пізнавальні) та формування безпосередньо внутрішніх шляхом добору конкретних об'єктів, які викликають інтерес та позитивні емоції свою новизною, незвичністю, доступністю для сприйняття.

Однак зауважимо, що мотиваційна діяльність не закінчується на першому етапі, а здійснюється протягом усього процесу формування природничого поняття.

На цьому етапі учитель також виявляє опорні знання учнів, які будуть використані на наступних етапах.

Оскільки об'єкти, що сприймаються, становлять чуттєвий досвід дитини, без якого неможливе теоретичне засвоєння знань, то *другий етап* є обов'язковим. Його завдання полягає в тому, щоб забезпечити свідоме сприймання учнями об'єктів і явищ природи (відзначати і називати їх).

Це здійснюється шляхом попереднього добору і демонстрування об'єктів природи, які за змістом відповідають змістові того поняття, що формується. Їхні істотні ознаки незмінні, а всі інші контрастно відрізняються. У разі відсутності безпосередніх об'єктів сприймання використовується опосередковане сприймання їх ознак.

Коли у свідомості дитини є достатня кількість конкретних фактів, уявлень, то відбувається осмислення цього матеріалу в процесі розумової діяльності. Це проходить на *третьому етапі*. Його завдання — виділити істотні ознаки об'єкта природи, встановити взаємозв'язки і взаємозалежності між ними. Реалізацію завдання забезпечує виконання учнями пізнавальних завдань, в основі типології яких лежать прийоми розумової діяльності.

Сутність четвертого етапу полягає в тому, що в процесі осмислення істотних ознак поняття відбувається їх узагальнення, яке призводить до утворення поняття. При цьому здійснюється словесне визначення його суті та позначення відповідним терміном. Термін — це слово або словосполучення, що означає чітко окреслене спеціальнє поняття будь-якої галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя. Термін виконує дві функції: називає поняття і відображає його зміст. Без осмислення змісту поняття термін залишається для учня словом. Зауважимо, що в практичній діяльності вчителями дуже часто недооцінюється залучення дітей

до формування визначення поняття, а також не проводиться робота над терміном як мовним об'єктом та його заучуванням молодшими школярами.

На п'ятому етапі відбувається введення сформованого поняття в систему природничих знань шляхом встановлення зв'язків і відношень між її елементами. Головне завдання етапу — систематизація. Його реалізація забезпечується виконанням пізнавальних завдань типу: заповнення таблиць, виконання схематичних малюнків, побудова образно — символічних схем, складання планів.

Важливою дидактичною умовою формування природничих понять в учнів початкових класів є міжпредметні зв'язки. Вони орієнтують вчителя у процесі формування понять на активізацію і застосування знань, умінь та навичок з різних предметів, а також на організацію переносу сформованих понять у нові педагогічні ситуації. Вчителеві варто заздалегідь підготувати картки для кожного з природничих понять. У них зафіксувати: в якому підручнику міститься матеріал, що має відношення до даного поняття; коли він вивчається; його короткий зміст; який метод, прийом доцільно використати під час застосування матеріалу іншого предмета на уроці природознавства; у курсі якого навчального предмета зміст даного поняття буде поглиблюватися, а обсяг розширюватися. При цьому слід встановлювати всі можливі типи міжпредметних зв'язків: хронологічні — попередні, перспективні, супутні; інформаційні — фактичні, поняттєві, теоретичні. А також, враховуючи структуру навчального предмета і структуру процесу навчання, — змістово-інформаційні, операційно-процесуальні, організаційно-методичні.

Активному відтворенню знань на основі міжпредметних зв'язків сприяє такий методичний прийом, як пригадування (М.Білій, В.Максимова, Г.Кулагін та інші). Під час пригадування важливо врахувати час вивчення матеріалу, що пригадується, його актуальність, зміст нової теми, загальний розвиток учнів даного класу, схильність і захоплення самого вчителя, вміння раціонально організовувати самостійну роботу в класі і вдома, а також забезпечувати емоційність відтворення раніше вивченого.

Залежно від цих умов, пригадування може набувати різного змісту і форми, а саме:

- повторення опорного матеріалу самим учителем (відбувається у тому випадку, коли в розпорядженні вчителя дуже мало часу або він знає, що учні не підготовлені до опитування. Проте цим прийомом не варто зловживати, оскільки в такому випадку школярі залишаються пасивними слухачами);

- повторення опорного матеріалу учнями вдома (при цьому їм необхідно чітко визначити сторінки чи абзаци з вказівкою про те, як працювати над даним матеріалом: прочитати і запам'ятати, віписати в зошит, дати відповіді на певні запитання, проаналізувати зміст прочитаного тощо);

- повторення опорного матеріалу за допомогою таблиць, схематичних малюнків, опорно-логічних схем (спочатку вони використовуються для повторення, а потім і в процесі пояснення);

- повторення матеріалу за допомогою опорних схем (зміст цих схем включає план опису природних предметів і явищ, їх схематичне зображення, план практичного застосування сформованого поняття, схеми введення поняття в систему понять). Опорні схеми вивчаються у класі заздалегідь до вивчення нової теми, щоб учні могли ознайомитися з їх змістом.

Правильний вибір прийому повторення опорного матеріалу з різних предметів безпосередньо впливає на ефективність самого процесу пригадування.

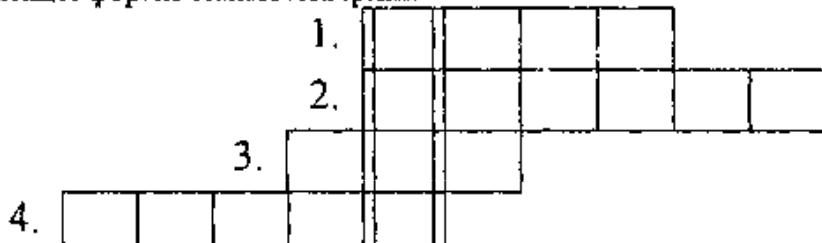
В.Сухомлинський, розвиваючи ідеї Й.Песталоцці, визнав і методично проілюстрував міжпредметну систему завдань і художніх засобів для формування в учнів умінь аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, встановлювати причину і наслідок. Виконуючи ці завдання, учень спрямовує свою думку на пошук невідомих зв'язків і відношень, в яких перебувають набуті предметні знання; на формування нових, узагальнених понять на основі встановлених конкретних міжпредметних зв'язків. Це вимагає напруження пам'яті, мислення, емоційно-вольових процесів, сприяє розвитку уявлення і мовлення. У результаті міжпредметного синтезу виникає нове поняття, яке формується внаслідок порівняння, абстрагування, узагальнення, що характерно для теоретичного мислення (В.Давидов).

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Результативність процесу формування природничого поняття забезпечує система пізнавальних завдань, зміст кожного з яких добирається таким чином, щоб розв'язання наступного ґруntувалося на результатах попереднього, задовільняючи вимоги кожного етапу та не порушуючи при цьому цілісності системи.

Проілюструємо сказане на прикладі формування поняття "гори" у 3(2) класі.

1. Які форми земної поверхні ми вивчили на попередніх уроках?
2. Які форми земної поверхні зустрічаються на рівнинах?
3. Розв'яжи кросворд. Слово, що утвориться між подвійними лініями, підкаже тобі назву найвищої форми земної поверхні.



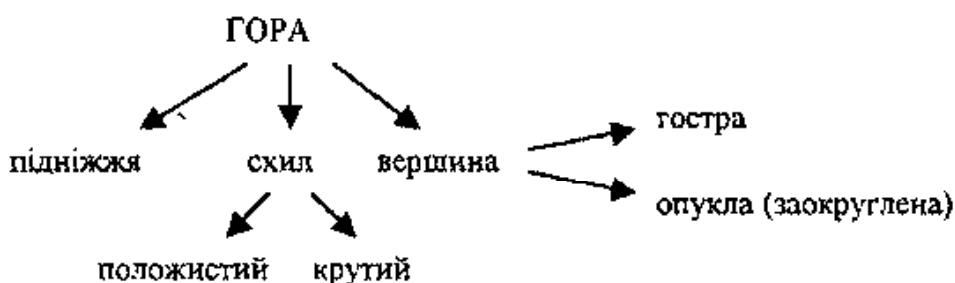
Зліва праворуч:

- 1) Підвищення на рівнині.
- 2) Щоб порівняти предмети, треба визначити їх ...
- 3) Великі, глибокі, з крутими схилами заглибини.
- 4) Великі, глибокі, з пологими схилами заглибини.
5. Чи був ти в горах? Що можеш розказати про них?
6. Розглянь малюнок "Карпатські гори". Чому їх називають мальовничими?

6. Порівняй схематичні малюнки горба й гори.



7. Розкажи про гори за схемою, яка містить їх істотні ознаки. Зверни увагу на напрям стрілок.



8. Доповни речення.

Ряд гір, який простягається на багато кілометрів, називається ...

9. Як називають долини між гірськими хребтами?

10. Запиши слово, яке з'єднає ланцюжок: рівнина – горб – гора – ... – гірська долина

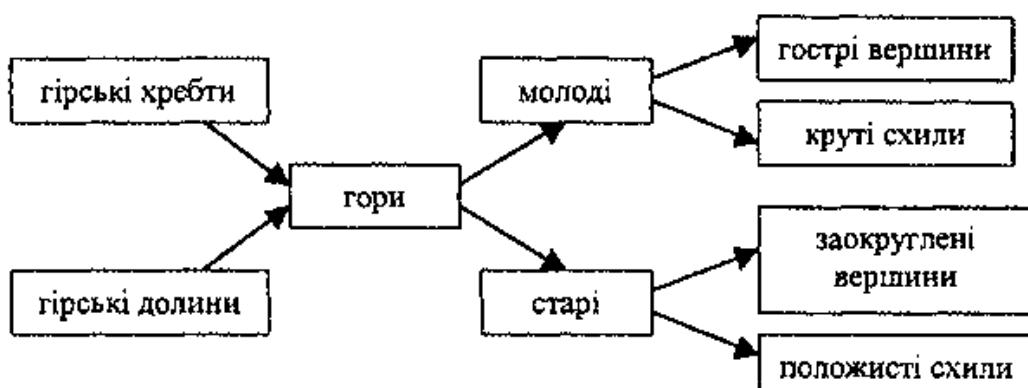
11. Вибери правильну відповідь.

Гори – це ...

- ділянки земної поверхні;
- схили, на яких ростуть дерева;

- ділянки земної поверхні, дуже підняті над рівниною;
- місцевість для відпочинку людей.

12. Склади розповідь за схемою. Зверни увагу на напрям стрілок.



13. Які гори є на території України? Скористуйся фізичною картою України.

14. У горах проживає дуже мало людей. Поясни, чому?

Така послідовність пізнавальних завдань спонукає учнів мислити від первинного сприйняття об'єкта аж до формування поняття та введення його в систему знань.

Таким чином, пізнавальні завдання будуть організовані в дидактичну систему за двома основами: змістовою і процесуальною. Зазначимо, що у педагогіці під пізнавальними завданнями розуміють такі завдання, які призводять до набуття учнями нових знань про об'єкт, спосіб діяльності. Для них суттєвим є те, що учень, маючи всі необхідні дані, не може, однак, отримати рішення безпосередньо з них. Для цього необхідно перетворити ці дані та самостійно виконати з ними практичні і розумові операції у потрібній послідовності.

Формування природничих понять забезпечують пізнавальні завдання, в основу типології яких покладено прийоми розумової діяльності. Це завдання на порівняння як засіб відкриття нових ознак предметів і явищ природи, на виділення істотних ознак, їх узагальнення, на класифікацію об'єктів природи, на встановлення функціональних, причинно-наслідкових, просторових, родо-видових зв'язків, на доведення правильності власного судження і судження вчителя. Конструювання системи пізнавальних завдань для формування понять зменшує питому вагу готової інформації, сприяє набуттю особистого досвіду творчої діяльності учнів.

Для реалізації моделі спеціально організованого процесу формування природничих понять, який забезпечується схарактеризованими дидактичними умовами, вчитель під час алгоритмізованої спільноти діяльності з учнями здійснює сукупність дій, операцій та процедур, використовуючи при цьому оптимальні методи, прийоми і засоби навчання. Наприклад:

1. Мотиваційна і змістова підготовка до засвоєння природничого поняття:

- розв'язання кросворда з метою з'ясування назви форми земної поверхні, яка буде вивчатися;
- бесіда про вивчені форми земної поверхні (рівнини, горби, яри, балки);
- повідомлення вчителя про розширення знань учнів про гори під час вивчення географії в наступних класах.

2. Організація чуттєвого сприйняття предметів і явищ природи:

- бесіда за ілюстраціями, на яких зображена гірська місцевість;
- аналіз муляжу "гори" і усний його опис;
- демонстрація фрагментів діафільму "Рівнини і гори";
- виявлення уявлень дітей про гори за допомогою бесіди;
- розвідка вчителя про особливості форми земної поверхні своєї області.

3. Організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак поняття:

- порівняння схематичних малюнків горба і гори, з метою виявлення спільних і відмінних ознак;
- аналіз уривка легенди "Топірець Довбуша" (читанка 3(2)) клас;

в) евристична бесіда, мета якої виділити істотні ознаки поняття "гора" та суккупності декількох гір;

г) побудова системи істотних ознак поняття "гора" у вигляді схеми.

4. Узагальнення та словесне визначення суті поняття, позначення його відповідним терміном:

а) визначення суті поняття "гори" на основі прочитаного у підручнику і схематичного малюнка;

б) з'ясування суті понять "гірський хребт", "гірська долина", "перевал" на основі тексту підручника;

в) пояснення вчителем змісту понять "молоді гори", "старі гори".

5. Введення сформованого поняття в систему природничих знань:

а) схематичне зображення ієархії понять "гори", "гірський хребет", "гірська долина", "молоді гори", "старі гори";

б) бесіда про значення гір у житті людей.

Варто зауважити, що по мірі можливості вчитель може використовувати при формуванні понять комп'ютерну техніку. Це насамперед підвищить інтерес учнів до даного виду пізнавальної діяльності.

Таким чином, технологія формування понять є діяльним сценарієм організації навчально — пізнавальної діяльності учнів.

У своєму конкретному вигляді технологія формування природничих понять є передбаченою моделлю системи дій вчителя і учнів, які необхідно виконати під час оптимально організованого процесу з метою одержання високого рівня сформованості їх змісту і обсягу. При цьому доцільна наявність визначеності послідовності, логіки, певних етапів формування і засвоєння понять; представлення змісту процесу формування природничих понять у вигляді системи пізнавальних завдань (у тому числі завдань на встановлення міжпредметних зв'язків) орієнтованих методів, прийомів і засобів їх вирішення; використання найновіших засобів подання і перероблення інформації; системного підходу до формування змісту і обсягу понять; мотиваційного забезпечення діяльності вчителя і учнів упродовж цілого спеціально організованого психолого-педагогічного процесу формування природничих понять.

Ярослав КОРОЛЬ

РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК

Одним із основних завдань вивчення початкового курсу математики є формування обчислювальних навичок. Вони повинні формуватись при активній діяльності учнів. Остання, звичайно, не може реалізовуватись без мовлення, оскільки одночасно з розвитком мовлення учнів розвивається інше мислення.

На уроках математики вчитель ознайомлює молодших школярів з великою кількістю математичних понять і уявлень, відповідних термінів і словосполучень, без яких неможливо обґрунтувати виконання тієї чи іншої операції або дії при усних обчисленнях.

Аналіз стану знань, умінь і навичок учнів показує, що в школійній практиці не використовуються ті можливості, якими оперує матеріал підручників з математики, не проводиться словникова робота, робота над звуковою частиною мови, формуванням культури мовлення, розвитком зв'язного мовлення. Така робота, на нашу думку, повинна бути змістовна теоретично, доцільно підібрана методично і виховна в психолого-педагогічному плані. Звичайно, якщо під час вивчення нумерації чисел не проводиться з учнями вказана вище робота над розвитком точного та усвідомленого використання математичних термінів, над розвитком зв'язного мовлення, то при формуванні обчислювальних навичок у відповідних мовленнєвих формах, висловлюваннях учні допускатимуть помилки. Так, на 80% уроків з математики, на яких ми були присутні, учні неправильно ставлять наголоси в словах: одинадцять (замість одинадцять), чотирнадцять (замість чотирнадцять), сантиметр (замість сантиметр), дециметр (замість децимèтр), міліметр (замість мілімèтр), кілометр (замість кілометр), центнер (замість цéнтинер), буде (замість буде) тощо. Майже 90% учнів, з якими

проводились бесіди, неправильно відмінюють назуви одиниць вимірювання величин при числових даних (десять грам замість десять грамів, тридцять сім кілограм замість тридцять сім кілограмів, двадцять вісім гривнів замість двадцять вісім гривень, тридцять п'ять дециметрів квадратних замість тридцять п'ять квадратних дециметрів і т.д.). Значна частина учнів допускають помилки у вимовлянні слів: ноль (замість нуль), двіста (замість двісті), чесло (замість число), сантиметер (замість сантиметр), дециметер (замість дециметр), міліметр (замість міліметр), кілометер (замість кілометр), вірно (замість правильно), невірно (замість неправильно) тощо.

Словниковий запас учнів початкової ланки освіти збагачується під час вивчення арифметичних дій, формування обчислювальних навичок. У словнику молодших школярів з'являються нові поняття і терміни: доданок, сума, зменшуване, від'ємник, різниця, ділене, дільник, частка, добуток, вираз, рівність, нерівність, правильна рівність, неправильна нерівність, значення виразу і т.д. Ці та інші математичні терміни повинні правильно використовуватись у мовленні як учителя, так і учнів. Практика показує, що при їх використанні допускається ціла низка суттєвих помилок. Розкриємо їх сутність. Наприклад, 82% вчителів, уроки яких ми спостерігали, формууючи уявлення про вирази виду $5 + 2$, $10 - 4$, читали їх так: п'ять додати два, десять відняти чотири або до п'яти додати два, від десяти відняти чотири. У відповідності до принципу наступності навчання подібні вирази з багаточисловими числами, наприклад, $409\ 872 + 675\ 309 + 864\ 327 - 532\ 214$ повинні читатись: до чотирьохсот дев'яти тисяч восьмисот сімдесятів двох додати шістсот сімдесят п'ять тисяч триста дев'ять і від восьмисот шістдесятів чотирьох тисяч трьохсот двадцяти семи відняти п'ятсот тридцять дві тисячі двісті чотирнадцять. Читання виразів у такому формулюванні потребує знань відмінювання числівників, яких не набувають молодіші школярі. На кожному другому відвіданому нами уроці були такі випадки, коли до прийменників "до" і "від" ставились числівники в називному відмінку. Приміром, "до п'ятдесяти сім тисяч двісті вісімдесят чотири додати тридцять вісім тисяч шістдесят дев'ять", "від триста двадцять три тисячі відняти сорок дев'ять тисяч сто дев'ять". Якщо після слів "до", "від" вставити слово "число", то, як показує досвід, без будь-яких утруднень читатимуть правильно такі вирази як учні першого, так і учні середніх і старших класів школи. Тоді такі вирази треба прочитати так: "до числа п'ятдесяти сім тисяч двісті вісімдесят чотири додати тридцять вісім тисяч шістдесят дев'ять", "від числа триста двадцять три тисячі відняти сорок дев'ять тисяч сто дев'ять".

У зв'язку з введеним у чинну програму і підручники з математики термінів "математичний вираз" ("вираз") "числове значення виразу" ("значення виразу") доцільно відмовитись від використання слова "приклад". На наш погляд, замість "розв'яжи приклад" потрібно вживати "знайди значення виразу", оскільки немає сенсу вводити поняття "вираз", "значення виразу", якщо вони не одержують свого розвитку на наступних етапах вивчення математики. Неправомірно і те, що в практиці вчителі використовують термін "приклад" як при читанні виразів, так і при читанні рівностей.

Нечітке вираження думки учнів при обґрунтуванні прийому обчислення значення виразу виявляється через пропуск ними деяких членів речення або окремих речень, вживання зайвих слів (тавтологія). Наведемо приклади таких типових помилок.

1. Ділення з остачею ($75 : 8 = 9$ (ост. 3)).

"Найбільше число, яке ділиться на 9, є число 8. 8 помножити на 9, буде 72. 75 мінус 72, буде 3. Отже, при діленні 75 на 8 в частці одержали 9 і в остачі 3". Даючи таке пояснення знаходження числового значення виразу $75 : 9$, учень пропустив другу властивість числа, яке ділиться на 9, що надзвичайно важливо для його вибору: яке менше, ніж 75. Адже найбільшого числа, яке ділиться на 9, вказати неможливо.

2. Ділення виду $64 : 16$.

"Число 16 можна подати добутком чисел 8 і 2. Поділимо число 64 на перший множник 8, а потім — на другий множник 2. Одержано 4". При поясненні учень пропустив те, що одержаний результат треба поділити на 2, а не число. Пояснення обчислення виразу $64 : 16$ повинно бути таким: "Число 16 можна подати добутком числа 8 і 2. Поділимо число 64 на перший множник 8, буде 8. Одержаній результат 8 поділити на другий множник 2, буде 4".

3. $273 \cdot 100$.

Пояснення учня: "Щоб помножити число 273 на 100, треба до числа 273 притисати два нулі". У даному поясненні пропущено слово "справа" (Щоб помножити число 273 на 100, треба до числа 273 притисати два нулі справа). Відсутність цього слова у реченні призводить до думки, що ці два нулі можна притисати зліва. Така дія не змінює число, яке множили на 100.

4. Майже кожен третій учень використовує зайві слова при читанні виразів: сума, різниця, добуток, частка.

$$24 \cdot 3 = 72, 54 + 27, 81 - 46$$

"Щоб знайти добуток чисел двадцять чотири помножити на 3, треба..."

"Щоб знайти суму чисел 54 додати 27, можна..."

"Щоб знайти різницю чисел 81 відняти 46, можна..."

"Щоб знайти частку чисел 56 поділити на 14, треба..."

У початкових класах при поясненні обчислень часто доводиться вживати слова: "треба" або "потрібно" та "можна" або "досить". Але при поясненні обчислень того чи іншого виразу 90% учнів неправильно вживає слово "треба" в тому випадку, коли числове значення виразу можна знайти двома або більше способами. Так, обчисливши вираз $39 + 52$, учень дає таке пояснення: "Щоб знайти суму чисел 39 і 52, треба до числа 30 додати 50, буде 80, до числа 9 додати 2, буде 11. 80 і 11, буде 91". У даному випадку при обчисленні виразу замість слова "треба" потрібно вжити слово "можна", оскільки числове значення виразу $39 + 52$ можна знайти різними способами.

$$39 + 52 = 30 + 9 + 50 + 2 = 30 + 50 + 9 + 2 = 80 + 11 = 91,$$

$$39 + 52 = 39 + (50 + 2) = (39 + 50) + 2 = 89 + 2 = 91,$$

$$39 + 52 = (30 + 9) + 52 = (30 + 52) + 9 = 82 + 9 = 91,$$

$$39 + 52 = 39 + (1 + 51) = (39 + 1) + 51 = 40 + 51 = 91 \text{ і т.д.}$$

Наведемо приклади різних завдань з розвитку усного мовлення в процесі формування обчислювальних навичок під час проведення словникової роботи, роботи над звуковою частиною мови, формування культури мовлення, розвитку зв'язного мовлення.

Словникова робота при формуванні обчислювальних навичок повинна бути спрямована на розуміння учнями математичних понять і уявлень, уміння пояснювати значення математичних термінів, якими повинні оперувати молодіжі школярі при поясненні обчислень, і вміння будувати зв'язне висловлювання. Оскільки учням не даються наукові визначення понять (сума, різниця, добуток, частка, вираз тощо), то такі терміни повинні пояснюватись молодіжними школярами на конкретних прикладах.

Робота над звуковою частиною мови повинна бути спрямована на формування в учнів правильної вимови і виразного читання математичних термінів, математичних завдань будь-якого характеру.

Формування культури мовлення передбачає роботу на усунення граматичних і математичних помилок, мовленнєвих недоліків учнів (вживання зайвих слів, пропуск слів у реченні, неправильний порядок слів у ньому) при поясненні обчислень.

Наведемо систему вправ, спрямовану на проведення словникової роботи, роботи над звуковою частиною мови, формування культури мовлення і розвитку зв'язного мовлення в процесі формування обчислювальних навичок.

1. Добери слово до кожного речення із слів: добуток, сума, частка і різниця. Прочитай речення.

... чисел 7 і 8 дорівнює 56;

... чисел 430 і 170 дорівнює 260;

... чисел 24 і 56 дорівнює 80;

... чисел 540 і 90 дорівнює 6.

2. На які дві групи можна поділити записи:

$$1) 47 + 18, 56 + 17 = 73, 54 + 39, 72 + 19 = 91;$$

$$2) 81 : 27 = 3, 63 : 9, 64 : 16, 56 : 28 = 2?$$

3. Знайди значення виразу $540 : 60$. Прочитай вираз, рівність.

4. Яку помилку допустив Сергій при поясненні? "Щоб знайти невідоме число x у виразі $32 : x = 8$, треба ділене 32 поділити на частку 8, буде 4".

5. Прочитай речення, вставивши пропущені слова:

Щоб знайти невідомий множник, треба ... поділити на відомий множник;

Щоб знайти невідомий дільник, треба ... поділити на частку;

Щоб знайти невідоме зменшуване, треба до ... додати різницю.

6. Прочитай вирази:

$$3 + 29, 72 - 35 = 37, 5 \cdot 4 = 20, 72 : 9,$$

$$38 + 26 = 64, 56 - 8, 7 \cdot 9, 36 : 4 = 9.$$

7. Яке з даних речень правильне?

1) від десять відняти два, буде вісім;

2) десять відняти два, буде вісім;

3) різниця чисел десять відняти два, буде вісім;

4) від числа десять відняти два, буде вісім.

8. Яке з даних речень неправильне?

1) до числа дванадцять додати дев'ять, буде двадцять один;

2) дванадцять плюс дев'ять, буде двадцять один;

3) дванадцять додати дев'ять, буде двадцять один;

4) сума чисел дванадцять і дев'ять дорівнює числу двадцять один.

9. Рівність $84 - 26 = 58$ Івась прочитав так: "Різниця чисел 84 відняти 26, буде 58". Чи правильно прочитав рівність Івась?

10. Прочитай слова, дотримуючись наголосу: добуток, буде, чисельник, знаменник, довести.

11. Прочитай; до числа шість додати три, до числа двісті чотирнадцять тисяч додати одинадцять тисяч вісімсот п'ятдесят шість, від числа п'ятсот дві тисячі триста сімнадцять відняти триста шість тисяч шістсот п'ятдесят дев'ять.

12. Прочитай вирази, вживаючи словосполучення: "до числа", "від числа":

$$19 + 8, 247 + 359, 37 - 24, 526 \cdot 301 + 42\ 034,$$

$$45 + 29, 506 - 429, 15 - 8, 904 \cdot 506 - 579\ 345.$$

13. Прочитай, вставивши відповідне слово: до... дев'ять додати сім, до ... шістсот вісімдесят сім тисяч дев'ять додати чотириста вісім тисяч триста дев'ятнадцять, від... сімсот сорок вісім відняти шістсот дев'яносто три, від ... дев'ятнадцять тисяч вісімсот тринадцять відняти шість тисяч дев'ятсот чотирнадцять.

14. Вираз $56 + 39$ Сергій прочитав так: "До п'ятдесяти шість додати тридцять дев'ять". Богдан прочитав так: "До числа п'ятдесяти шість додати тридцять дев'ять". Хто з них прочитав вираз правильно?

15. Учитель запропонував учням прочитати рівність $98 : 7 = 14$. Оля прочитала так: "Частка від ділення числа 98 на 7 дорівнює 14". Оксана цю рівність прочитала так: "Частка 98 поділiti на 7 дорівнює 14". Хто з учнів прочитав рівність правильно?

16. До кожного незакінченого речення з лівого стовпчика добери продовження з правого стовпчика.

Якщо різниця чисел 35 і 9 дорівнює 26	то число 6 називають першим множником, 7 — другим множником.
Якщо 63 — ділене, 9 — дільник,	то 35 є зменшуваним, 9 — від'ємником.
Якщо число 42 є добутком чисел 6 і 7,	то число 36 називають діленим, 9 — дільником
Якщо число 4 є часткою чисел 36 і 9,	то число 7 є часткою.
Щоб знайти невідомий другий множник,	треба добуток поділити на відомий перший множник.
Щоб знайти невідомий дільник,	треба ділене поділити на частку.
Щоб поділити суму на число,	можна це число помножити на кожний доданок і одержані добутки додати.
Щоб помножити число на суму	можна кожний доданок поділити на це число і одержані частки додати.

17. За поданими словами і словосполученнями скласти текст:

- щоб знайти, треба ділене, невідомий дільник, поділити на частку;

- невідоме зменшуване, треба до від'ємника, щоб знайти, додати різницю;

- будь-яке число, треба до нього, справа, на 1000, щоб помножити, три нулі, приписати.

18. Склади текст (використовуючи набір карток зі словами):

- 1) доданків, сума, переставлення, від, змінюється, не;
- 2) будь-якого, при, числа, додаванні, саме, одержимо, до, це, число, нуля;
- 3) від, множників, переставлення, змінюється, не, добуток;
- 4) не, нуль, на, ділити, можна;
- 5) нуля, буде, при, в, ділене, ні, число, будь-яке, на, частці, нуль;
- 6) множенні, на, до, справа, при, числа, 10, нуль, треба, нього, приспівати, один;
- 7) кругле, на, треба, ньому, число, в, відкинути, 100, два, поділити, щоб, справа, нулі.

19. Читаючи текст, добираї з дужок потрібні слова:

1) щоб взнати, на скільки одне число більше, ніж друге, треба (від, до) більшого числа (додати, відняти) менше число;

2) щоб взнати, у скільки разів одне число більше або менше, ніж друге, треба більше число (помножити, поділити) на менше число;

3) щоб перевірити ділення з остачею, тряба (дільник, ділсне) помножити на (частку, множник) і до одержаного добутку (додати, відняти) остачу.

20. Прочитай текст, добираючи з довідки пропущені слова:

- 1) додавання двоцифрових чисел з переходом через десяток
 $(48 + 37 = 40 + 8 + 30 + 7 = 40 + 30 + 8 + 7 = 70 + 15 = 85)$.

"48 — це чотири десятки і вісім одиниць. 37 — це ... десятки і ... одиниць. Додаю десятки до ... і одиниці до одиниць. 40 і 30, буде ... 8 і 7, буде ... 70 і 15, буде ..."

Довідка: 7, 70, десятків, 15, 85, 3.

2) ділення двоцифрового числа на двоцифрове ($84 : 14 = 6$). "Поділити число 84 на 14 — це означає знайти таке число, яке при ... на 14 дає число Це число 84 поділити на 14, буде
Довідка. 6, 6, множенні, 84.

3) ділення з остачею ($49 : 9 = 5$ (ост. 4)). "Найбільше число, яке менше, ніж 49, і націло ділиться на 9, є 45 ... на 9, буде Сорок дев'ять ... сорок п'ять, буде Отже, 49 поділити на 9, в ... буде ... і в ... 4".

Довідка: поділити, 45, мінус, остаті, 5, 4, частці, 5.

21. Закінчи речення:

- щоб взнати, на скільки одне число більше або менше, ніж друге, треба ...
- щоб взнати, у скільки разів одне число більше або менше, ніж друге, треба ...
- якщо число 8 більше, ніж 5, на три одиниці, то число 5 ...
- якщо до числа 12 додати нуль, то дістанемо ...
- якщо від числа 17 відняти нуль, то дістанемо ...
- якщо число 56 більше, ніж 7, у 8 разів, то число 7 ...
- щоб знайти, скільки разів число 80 вміщається в числі 400, треба ...
- щоб знайти невідоме зменшуване, треба ...
- якщо літаків у 7 разів більше, ніж вертольотів, то ...

Така система вправ з розвитку усного мовлення під час формування обчислювальних навичок дає позитивні результати, якщо її здійснювати планомірно і систематично. Вчитель при цьому повинен уважно стежити за думкою учня, спрямовувати її в потрібному руслі, виправляти та пояснювати логічні, статистичні і математичні помилки школярів, показувати зразки правильних пояснень. Усі ці прийоми стимулюють розвиток і вдосконалення мовлення та мислення учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы обучения математике в начальных классах // Под ред. М.И.Моро и А.М. Пышкало. — М.: Педагогика, 1977. — 248 с.
2. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. посібник. — 2-е вид., перероб. і доп. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2001. — 368 с.
3. Винокур А.С. Відхилення в мовному розвитку учнів як одна з причин неуспішності // Почат. шк. — 1974. — №7. — С.84-87.
4. Богоявлensкий Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. — М.: Изд-во АГН РСФСР, 1959. — 347 с.
5. Мацевків М.А. Потебня О.О. Про роль мовлення й мислення у розвитку дітей // Почат. шк. — 1985. — №7. — С.74-78.

6. Савченко О. Я. Вимоги до якості початкової освіти // Почат. шк. — 1995. — №1. — С.4–6.
7. Сухомлинський В. А. Нам нужны действительно просвещенные люди // Народное просвещение. — 1970. — №4. — С.49–50.

Мирослава КОЗАК, Ольга КОРЧЕВСЬКА

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОШУКУ ШЛЯХІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТЕКСТОВИХ ЗАДАЧ

Формування в учнів навичок самостійної пізнавальної діяльності, творчого потенціалу і здатності використовувати знання на практиці є важливим завданням сучасної української школи. У розвитку названих якостей особистості молодшого школяра значну роль відіграє їх уміння розв'язувати задачі. Навчити дітей розв'язувати задачі — означає навчити їх встановлювати зв'язки між даними та шуканими величинами і відповідно до цього вибирати, а потім виконувати арифметичні дії.

Процес розв'язування задачі розуміється як аналітико-синтетична діяльність, що є неперервною дією мислячого суб'єкта на зміст задачі. Розв'язання виступає при цьому як специфічна форма розкриття об'єктивних відношень, заданих у задачі, шляхом перетворення вихідних даних [6]. У таких перетвореннях методист Ю. Калягін умовно виділяє зовнішню і внутрішню сторони. Під зовнішньою він розуміє: послідовність у здійсненні розв'язування задачі, розчленування процесу розв'язування на певні робочі етапи тощо. Внутрішня сторона проявляється у математичних операціях, які забезпечують сприйняття і переробку умови задачі, механізм відшукання шляхів розв'язування, складання плану та ін. Зовнішня сторона процесу розв'язування проявляється у тих навчальних діях, які виконує учень, а внутрішня — у його прихованій розумовій діяльності, формування якої є керованим процесом [2]. У розробці рекомендацій щодо навчання учнів розв'язувати задачі методист обов'язково повинен мати на увазі внутрішню сторону — сутність розумової діяльності, яка притаманна процесові розв'язування задач.

У методичних посібниках частіше висвітлюється зовнішня сторона процесу розв'язування задачі. Вона подається у формі пунктів, правил, алгоритмів розв'язування, які до певної міри впливають і на внутрішню сторону процесу розв'язування, тобто спрямовують мислительну діяльність учня в оптимальне русло.

Зовнішня сторона процесу розв'язування задачі здебільшого подається такими етапами: аналіз змісту задачі; пошук шляхів розв'язування задачі і складання плану розв'язування; здійснення знайденого плану розв'язування (розв'язання); з'ясування, чи здобутий результат задовільняє вимогу задачі (перевірка розв'язання); аналіз проведеного розв'язування (виділення головної ідеї розв'язання, його істотних моментів, узагальнення розв'язання для складання алгоритму розв'язання всіх задач даного типу, з'ясування хіб розв'язання, розгляд інших способів розв'язування).

Особливе значення має другий пункт — пошук шляхів розв'язування і складання плану розв'язування задачі. З цим пунктом безпосередньо пов'язане уміння розв'язувати задачу, його внутрішня сторона.

Під час аналізу змісту задачі відбувається виділення даних задачі і її вимог. Якщо у задачі кілька даних і вимог, то необхідно розмежувати їх на елементарні. Під час аналізу умови дані задачі зіставляють з її вимогою, щоб встановити повноту, недостатність, надлишок даних задачі. Нарешті, аналізуючи формування, задачі, важливо, якщо це можливо, встановити тип задачі, щоб скористатися вже відомим способом розв'язування задачі та зекономити час. У початковій школі учням не повідомляють назв типів задач і не навчають запам'ятовувати способи розв'язування задач відповідних типів. Проте і в початкових класах корисно проводити роботу таким чином, щоб учні відізнали знайомий спосіб розв'язування. На думку передових учителів, учням початкових класів тип задачі можна називати тоді, коли вони починають розуміти своєрідність типової задачі, коли формується узагальнення, здійснене самим школярем.

У процесі пошуку шляхів розв'язування задачі продовжується зіставлення даних і вимог задачі, щоб з'ясувати істотні зв'язки між ними. При цьому елементи задачі виключаються з

одних зв'язків і вступають у нові, проявляються в нових якостях. Пошук плану розв'язування у початковій школі здебільшого здійснюють у процесі розбору задачі від числових даних до запитання (синтетичний спосіб) або від запитання до числових даних (аналітичний спосіб). Якщо план розв'язування знайдений, то його здійснення, як правило, не викликає труднощів у дітей [7].

Математик Д.Пойа дає такі поради щодо пошуку шляхів розв'язування задачі: якщо скласти план не вдається, потрібно ще раз прочитати задачу, сформулювати її своїми словами, розчленувати на частини, спробувати розв'язати частину задачі або розв'язати "з кінця", знайти подібну, раніше розв'язану задачу та ін. [5] Такі поради значною мірою використовуються і в роботі над задачами в початкових класах. Але для багатьох більш складних задач, які є у чинних підручниках, зокрема задач позначених "зірочками", ми вважаємо, що необхідно застосовувати ще й додаткові прийоми, які допоможуть учням осмислити зміст задачі. Ми вважаємо доцільними нижче названі прийоми.

1. Використання системи підготовчих завдань перед ознайомленням з особливо складною задачею.
2. Посьлення образності та застосування пояснень, спрямованих на підвищення ефективності сприйняття учнями змісту задачі.
3. Розбиття задачі на підзадачі стандартного виду; переформулювання задачі.
4. Введення до умови допоміжної величини.

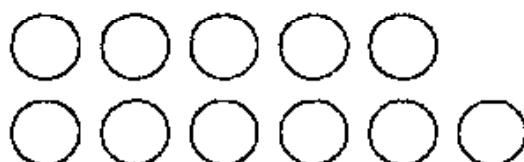
Проаналізуємо кожний з названих прийомів на конкретних задачах.

1. Використання системи підготовчих завдань покажемо на задачах на знаходження числа за їх сумою і різницею.

Задача 1. У двох коробках 16 олівців. В одній з них на 2 олівці більше, ніж у другій. Скільки олівців у кожній коробці?

У підготовчу роботу доцільно включити такі вправи.

Вправа. Зрівняйте числа кружечків в обох рядках.



Учитель обмежується розглядом двох способів зрівнювання: забрати 2 кружечки з другого рядка або додати 2 до першого. Далі учні під керівництвом вчителя складають за цим малюнком задачу:

У двох рядках разом 12 кружечків, в одному з них на 2 кружечки більше, ніж у другому. Скільки кружечків у кожному рядку?

Після практичного розв'язання цієї задачі учням можна запропонувати задачу про олівці.

Задача 2. Теплохід пливе по річці проти течії. За кожну годину він долає 16 км. Чому дорівнює власна швидкість руху теплохода і яка швидкість течії річки, якщо за течією теплохід рухається зі швидкістю 20 км/год? (Це також задача на знаходження чисел за їх сумою і різницею, але у неявній формі).

У роботі над задачею ефективними будуть такі підготовчі задачі:

а) Моторний човен рухається у стоячій воді зі швидкістю 8 км/год. Відомо, що за течією річки він пливе з тією самою власною швидкістю. Швидкість течії 2 км/год. Яка швидкість човна за течією? Проти течії?

б) Моторний човен рухається проти течії річки зі швидкістю 6 км/год., а в стоячій воді — зі швидкістю 8 км/год. Яка швидкість течії річки?

2. Прийоми посьлення образності змісту задачі усувають труднощі сприймання, пов'язані з нерозумінням учнями сюжету, з відсутністю в них потрібних знань, з необхідністю пригадування забутих математичних залежностей між величинами.

Зупинимося на прийомах моделювання.

Однією з трудностей пошуку шляхів розв'язування задачі є те, що під час сприйняття та розв'язування учнями задач виникає розрив між конкретною ситуацією, описаною в умові

задачі, і абстрактною логіко-математичною структурою її розв'язання [1]. Досвід показує, що одним із способів усунення цього розриву є конкретизація математичної структури задачі за допомогою її моделювання. Під моделлю розуміється така уявна або матеріально реалізована система, яка, відбиваючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [8]. Математична модель ніколи не буває тотожна об'єкту, не відтворює всі його властивості і особливості. Побудована на спрощенні, ідеалізації, вона є наближеним описом об'єкта за обраними характеристиками [7]. щодо сюжетних арифметичних задач, то існують різні способи моделювання. Найпоширенішими є: предметні моделі (уточнення задачної ситуації); графічні схеми (відтворення умови задачі); структурні моделі — графи, схеми (наочне зображення зв'язків між даними і шуканими величинами).

Задача 1. У першій бригаді було 16 тракторів, а в другій менше. Коли з першої бригади в другу було переведено 4 трактори, то в обох бригадах тракторів стало порівну. Скільки тракторів було в другій бригаді?

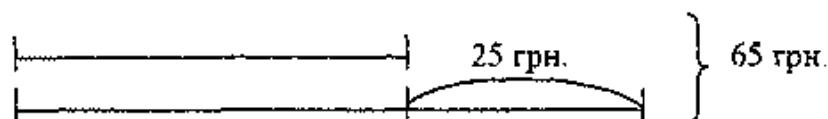
Предметна модель має вигляд:



Зображення тракторів вставляються в кишені набірного полотна. Учні можуть переставляти їх з одних кишеней в інші, моделюючи задачну ситуацію.

Задача 2. Стілець і крісло разом коштують 65 грн. Крісло дорожче за стілець на 25 грн. Скільки коштують окремо стілець і крісло?

Графічна схема, яка відтворює умову задачі, має вигляд:



Моделювання можна використовувати не тільки для ілюстрації змісту задачі, а й для процесу відшукання шляхів розв'язування задачі.

Задача. Змоловши 60 кг жита, дістали борошно і 6 кг висівок. Коли з борошна випікали хліб, то дістали 19 кг прилічкі. Скільки кілограмів житнього хліба одержали?

Схема графічного зображення відшукання шляхів розв'язування задачі від числових даних до запитання подана на рис. 1, а відшукання шляхів розв'язування від запитання до числових даних — на рис. 2.

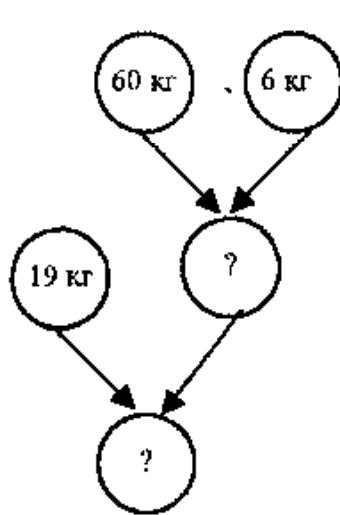


Рис. 1.

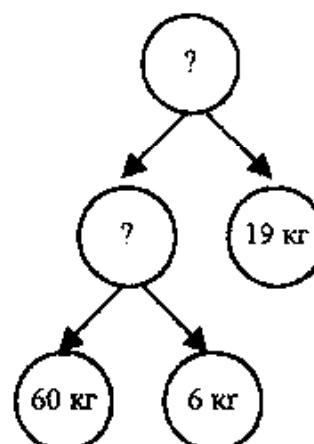


Рис. 2.

3. Проілюструємо розвиття задачі на підзадачі стандартного виду та прийоми переформулювання задачі.

Задача 1. З протилежних берегів ставка одночасно відплили назустріч один одному два плавці. Перший плив зі швидкістю 40 м/хв, другий — 60 м/хв. Між плавцями весь час курсує моторний човен: від першого плавця до другого і назад і т.д. Швидкість човна — 24 км/год. Яка відстань пройдена човном до моменту зустрічі плавців, якщо відстань між берегами у цьому місці дорівнює 600м?

Сприймання учнями задачі ускладнюється тим, що вони відразу уявляють складну трасекторію руху човна. А відстань, яку проплив човен, можна знайти, знаючи тільки час і швидкість його руху.

Швидкість руху відома, а час руху такий самий, як час руху кожного плавця до зустрічі. Тому задачу доцільно розвити на такі дві підзадачі:

а) З протилежних боків ставка одночасно відплили назустріч один одному два плавці. Перший плив зі швидкістю 40 м/хв, другий — 60 м/хв. Через скільки хвилин вони зустрінуться, якщо відстань між берегами 600 м?

б) Човен плавав між плавцями ... хв зі швидкістю 24 км/год. Чому дорівнює відстань, яку він проплив за цей час?

Задача 2. Металевий брускок важить три чверті кілограма і ще три чверті своєї маси. Чому дорівнює маса бруска?

За допомогою бесіди треба домагатися, щоби учні здогадалися, що на три чверті кілограма припадає $\frac{1}{4}$ маси бруска.

Спираючись на наочність (рис. 3), треба переформулювати дану задачу у стандартну задачу на знаходження цілого за відомою частиною:

$\frac{3}{4}$ кг			
------------------	--	--	--

Рис. 3.

Задача. $\frac{1}{4}$ кг маси металевого бруска становить $\frac{3}{4}$ кг. Яка маса бруска?

4. Введення до умови допоміжної величини. Для розв'язування деяких задач не суттєво, якого числового значення може набувати дана величина. Але учні початкових класів важко сприймають такі задачі без введення конкретного значення величини.

Старовинна задача. Чоловік вип'є діжку води за 10 днів, а разом із дружиною вип'ють таку саму діжку за 6 днів. За скільки днів таку діжку води вип'є дружина?

У 5–6 класах задачі на спільну роботу розв'язують, позначивши всю роботу за одиницю. Це теж своєрідне введення допоміжної величини (у даний задачі — місткість діжки). У початкових класах таку задачу можна подати учням, лише конкретизувавши цю допоміжну величину. Наприклад, в умову даної задачі можна ввести місткість діжки — 30 л.

Для навчання розв'язувати задачі, особливо підвищеної складності, велике значення має робота на останньому етапі (аналіз розв'язування), який здійснюється після того, як отримано і перевірено відповідь. На цьому етапі є можливість підвести дітей до усвідомлення узагальнюючого способу розв'язування. Досвідчені вчителі завжди звертають увагу на цю можливість, щоб учні могли винести з розв'язуваннякої нової задачі позитивний досвід і перенести його в нові умови. Обговорення здійсненого розв'язування вимагає ретельного аналізу його з метою виділення головної ідеї розв'язування, істотних його моментів, узагальнення розв'язання задач даного типу. Одночасно з'ясовуються хиби розв'язання, інші плани розв'язування. На цьому етапі, крім аналізу і синтезу, застосовується операція узагальнення і пов'язана з нею операція абстрагування від конкретних умов задачі, від неістотних моментів у її розв'язанні [7].

Звичайно, узагальнений спосіб розв'язування у результаті заключного аналізу можна виділити в роботі не з кожною задачею. Проте якісні загальні характеристики, істотні риси задачі можна побачити у багатьох випадках.

Психолог В.Крутецький вважає, що саме узагальнення — неусвідомлене застосування загальних способів дій, яке базується на спільноті, часто дуже віддаленій, різних математичних задач, лежить в основі явищ раптового здогаду, "осляння", інсайту [3]. Інсайт є надзвичайно цінним явищем особливо під час розв'язування задач підвищеної складності. Він являє собою раптовий діалектичний стрибок від нерозуміння до розуміння. Учень не може пояснити, звідки до нього прийшов правильний здогад, вважає його чудесною випадковістю. Проте дослідження психологів показують, що такі "випадковості" трапляються частіше, якщо учень має базу узагальнених даних.

Заключний аналіз розв'язування і стандартних задач, і задач підвищеної складності виправдовує затрати часу і зусиль. Він розвиває інтуїцію дітей, уміння прогнозувати результат, вчить знаходити правильний здогад навіть у нестандартній ситуації. Розглянуті підходи до пошуку шляхів розв'язування задач сприяють глибшому осмисленню учнями процесу розв'язання задач, розвитку їх інтелектуальних і творчих умінь, підвищують пізнавальний інтерес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурда М.І. Малювання сюжетних задач // Зб. статей Розв'язування математичних задач у початкових класах. — К.: Рад. школа, 1986. — С.41–47.
2. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Т.2. — М.: Просвещение, 1977. — 110 с.
3. Кутєцький В.А. Психологія математических способностей школьников. — М.: Просвещение, 1968. — 428 с.
4. Кудрявцев Л.Д. Современная математика й ее преподавание. — М.: Наука, 1985. — 176 с.
5. Пойа Д. Как решать задачу. Пер. с англ. — М.: Учпедгиз, 1961. — 207 с.
6. Славская К.А. Роль переформирования в решении задач // Доклад АПН РСФСР. — 1959. — №5.
7. Слеккань З.Й. Психолого-педагогические основы обучения математике. — К.: Рад. школа, 1983. — 192 с.
8. Штофф В. А. Моделирование и философия. — М.–Л.: Наука, 1966. — 301 с.

Олександр БОТЮК

ОБГРУНТУВАННЯ ЕФЕКТИВНИХ ШЛЯХІВ І ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ефективність підготовки учнів до конструювання залежить від відпрацювання ними загальнотрудових умінь користуватися інструментами відповідно до цілей роботи і властивостей матеріалу, від мотиву і вольових зусиль школярів, методів навчання та інших чинників. Аналіз роботи вчителів початкових класів показує, що відсутність реальних даних про структуру конструктивно-технічних умінь не дозволяє вчителеві усвідомити їх складові і з'ясувати взаємозв'язки між ними. Як показали теоретичні дослідження, вивчення передового педагогічного досвіду і масової практики, відсутність чіткої системи конструктивно-технічних умінь, необхідних для школярів, суттєво знижує якість підготовки до творчої праці учнів середнього і старшого шкільного віку. Не сприяє підвищенню творчості учнів і недостатнє вивчення факторів, які впливають на розвиток конструктивно-технічних умінь на перших етапах їх становлення. Вплив способів і методів навчання на формування конструктивно-технічних умінь особливо важливо враховувати при розробці рекомендацій для вчителів початкових класів, пам'ятаючи про те, що система підготовки, закладена в початковій школі, буде активно впливати в майбутньому і на інтереси при виборі професії, і на успішне засвоєння цих умінь старшими школярами.

Результати констатуючого експерименту про моделі конструктивно-технічних умінь в учнів початкових класів допомагають створити важливі орієнтири для побудови експериментального навчання учнів на уроках трудового навчання.

У програмах і навчальних посібниках з трудового навчання для молодших школярів досить чітко визначаються назви виробів, перераховуються необхідні уміння, якими мають оволодіти діти. Однак у них не враховується сам процес формування конструктивно-технічних умінь і вплив на нього способів навчання та інших чинників.

У таких умовах багато вчителів обмежуються лише тим, щоб "пройти матеріал", дати поняття, сформувати найпростіші уміння. Системна робота для формування конструктивно-технічних умінь повинна бути набагато кращою. А для цього необхідно апробувати і погодити систему дій і кількість вправ на уроках трудового навчання.

Важливим фактором підвищення якості формування конструктивно-технічних умінь є пошук форм і методів трудового навчання, погоджених зі змістом посильної дитячої праці. Як показало вивчення роботи вчителів, формування конструктивно-технічних умінь організовується лише на уроках трудового навчання і то на низькому рівні. Що стосується екскурсій, позакласної роботи за інтересами, самостійної роботи в позаурочний час, ігор і т.ін., то їм або не надається належного значення, або вони перетворюються в некерований процес, не пов'язаний з цілеспрямованим формуванням конструктивно-технічних умінь.

Головне завдання полягає в тому, щоб поєднання комплексів усіх можливих форм трудового навчання, формування конструктивно-технічних умінь було спрямовано на виховання в учнів творчого ставлення до праці.

Масова практика переконливо доводить, що в процесі формування конструктивно-технічних умінь багато вчителів захоплюються вербальними методами, недооцінюють ролі інструктажу, демонстрацій, вправ та ін. За нашими даними, питома вага словесної інформації в початкових класах дуже висока. Тому на практичні дії, під час яких формуються відповідні вміння, залишається недостатня кількість часу, і багато з них не закріплюються належним чином, не доводяться до належного рівня. А головне завдання при формуванні конструктивно-технічних умінь у молодших школярів повинне полягати в тому, щоб час перш за все слугував покращенню не ефективності слів, а діяльності дітей, які зайняті конструюванням.

При розробці і плануванні формуючого експерименту ми виходили з того, що важливим чинником підвищення ефективності процесу формування конструктивно-технічних умінь у молодших школярів є відповідальність вчителів і керівників шкіл за трудову підготовку учнів початкових класів, покращення підготовки і перепідготовки вчителів початкових класів до здійснення трудового навчання і виховання молодших школярів.

Для підвищення шляхів ефективності процесу формування конструктивно-технічних умінь у молодших школярів необхідно було при проведенні дослідження створити модель цього процесу для того, щоб цілеспрямовано здійснювати керівництво даним процесом. Модель структури трудової діяльності зображена на схемі 1, на якій можна бачити не тільки всі її компоненти, але й враховувати особливості кожного з них, що випливають із характеру трудової діяльності молодших школярів.

Так, якщо ціллю трудової діяльності кваліфікованого робітника буде отримання високоякісного кінцевого продукту, то цільовий компонент трудової діяльності молодших школярів додатково і обов'язково буде входити у формування конструктивно-технічних умінь. До того ж, як вже було зазначено вище, сформованість конструктивно-технічних навичок має бути головною складовою кінцевого результату дитячої праці.

Змістовний компонент буде мати необхідне значення, але його "наповнення" зумовлене чинними програмами і обов'язковими рекомендаціями. Природно, це не означає, що програмові вказівки мають бути незмінними, однак мінімум знань і умінь все-таки обумовлюються ними.

Набагато складніше вирішується питання з мотивами трудової діяльності в процесі формування конструктивно-технічних умінь, оскільки молодші школярі ще недостатньо усвідомлюють і матеріальну, і навчальну значущість майбутньої роботи. Тому мотиваційна сфера має бути тісно пов'язана з цільовою і з пробудженням інтересу і бажанням здійснювати дане трудове завдання.

Способи дій, як компонент трудової діяльності в даному випадку будуть відігравати вирішальну роль у формуванні конструктивно-технічних умінь і при їх організації, як на це вказує І. Якіманська, дуже важливо звертати увагу на планування майбутньої діяльності і свідомість в користуванні цими або іншими вміннями.

Значні труднощі в процесі формування конструктивно-технічних умінь у молодших школярів становлять способи контролю і регулювання, оскільки в дітей цього віку ще недостатньо розвинутий самоkontроль.

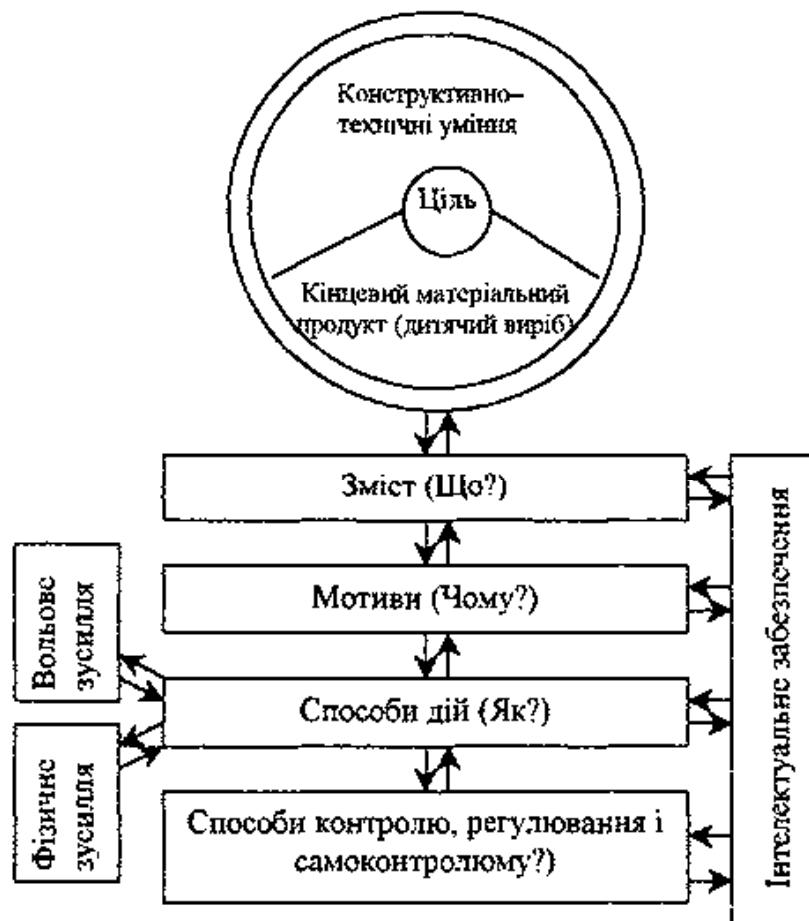


Схема 1. Модель структури трудової діяльності

У будь-якій трудовій діяльності, а відповідно, і в трудовій діяльності молодших школярів, дуже важливе значення має участь інтелектуальних сил, вольових і фізичних навантажень. І якщо інтелектуальні і фізичні сили мають бути активними учасниками трудової діяльності, то вольові зусилля мають постійно стимулюватися педагогом і самим учнем, що зрештою допоможе успішно досягти бажаної мети.

Таким чином, чітко уявляючи шляхи удосконалення процесу формування конструктивно-технічних умінь у молодших школярів і маючи структурні моделі конструктивно-технічних умінь всієї трудової діяльності, нам вдалося у своєму дослідженні організувати таку експериментальну роботу, яка дозволила отримати вагомі результати і підтвердити нашу робочу гіпотезу про роль методів навчання у формуванні конструктивно-технічних умінь у молодших школярів.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Валентина КУДРИК, Людмила СТАСЮК

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Суспільство та сучасна багатогалузева наука спільно прийшли до необхідності знову відтворити єдиний комплекс знань про природу і зокрема про ту частину біосфери, яка постійно знаходиться під антропогенним пресвінгом. Таким ядром, яке об'єднує різні галузі науки, стає екологія. На сьогоднішній день це дуже розгалужена система знань, основу якої складає комплекс фундаментальних наук — біологічних, хімічних, геологічних, фізичних, медичних, суспільних, і яка отримує широкі можливості науки як єдиного цілого. Вже цей короткий перелік свідчить, що екологія стає не лише комплексною, але й інтегрованою узагальнюючою галуззю знання, яка вивчає всі аспекти взаємостосунків людства з довкіллям. Сучасна скологія вивчає не лише природу, але й людину, формує екологічну свідомість, мислення, поведінку. Тому вчені по-різному розглядають її структуру, значення. Деякі з них значну увагу приділяють культурним і загальнофілософським аспектам, інші — соціальним, еколого-економічним сторонам единого процесу — взаємодії людства з природним оточенням. Наука скологія включає такі основні блоки: біоскологію, геоскологію, техноскологію та екологію Космосу (тобто, як людина уявляє себе частиною Всесвіту). Отже, лише вивчаючи проблему в її діалектичній єдності, можна отримати певний результат — сформовану екологічну свідомість і, як наслідок, — науково обґрунтовану поведінку людини в природі.

Для формування системи екологічних знань недостатньо знати закони природи, але й необхідно оволодіти законами взаємостосунків суспільства і природного довкілля, враховуючи природно-історичний характер їх єдності. Відсутність чіткої наукової теорії щодо гармонізації взаємодії суспільства і природи на сьогоднішній день привело до того, що дитина, яка здобуває освіту, у переважній більшості отримує конгломерат погано зв'язаних між собою відомостей про руйнування природних компонентів у різних місцях земної кулі та про його жахливі наслідки, інформацію про різні природоохоронні заходи, а також досить поверхневий виклад окремих положень екологічної науки, яка не може вважатися теоретичною базою гармонізації взаємостосунків між природою і людським суспільством. Саме тут, у системі "природа — людина", в кінці другого і на початку третього тисячоліття нагромадився цілий ряд складних, раніше не відомих суперечностей, розв'язання яких вимагає нетрадиційного, творчого, наукового пошуку.

Попередні методи, усталені стереотипи, закріплені в свідомості людей, що визначали вчинки та їх дії в нових умовах людського буття, які кардинально змінилися, є недостатньо ефективним інструментарієм розв'язання завдань глобального характеру.

Об'єктивною необхідністю у визначеніх умовах є розвиток особистості дитини, а також формування ідеалу відносин людини і навколоїшнього природного середовища, який, виконуючи важливу аксіологічну функцію, служить найвищим критерієм для оцінки дій людини та її ціннісних орієнтацій. Ідеал є орієнтиром у навчальній та трудовій діяльності людей.

Думка про те, щоб більше взяти від природи, не піклуючись про наслідки, повинна поступитись зовсім іншому ставленню: брати стільки, щоб природа мала змогу поновлювати взяте. Проте сьогодні сама природа вже не в змозі долати антропогенне навантаження без допомоги людини. Усвідомлення цього вимагає уdosконалення формування гармонії природи і суспільства, яка уособлює в собі внутрішню і зовнішню єдність, впорядкованість, узгодженість, цілісність процесів та явищ. Досягнення гармонії сприяє оптимальному функціонуванню систем, збереженню і зміцненню життездатності її складових частин. Згідно з цим, науковий

пошук повинен бути спрямований на виявлення системоутворюючого принципу і взаємного розвитку та вдосконалення основних елементів системи "сусільство — природа". На нашу думку, ним може бути принцип оптимальності, оскільки він відображає не лише умови самозбереження природи і сусільства, але й передбачає можливість найбільш сприятливих умов для подальшого існування цієї системи.

Реально покращити стан навколошнього середовища можливо лише в тому випадку, коли масова свідомість визнає свою цінністю любов до природи, коли практичне ставлення до нього буде регулюватися істинно екологічною вихованістю та екологічною свідомістю всього населення. Все це вимагає удосконалення самого процесу екологічної освіти і виховання, який має бути спрямований на формування у дитини знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних багатств.

Сусільству сьогодні потрібні грамотні, виховані і культурні в екологічному відношенні люди, тому головними завданнями сучасної загальноосвітньої школи з екологічного виховання можна вважати:

- засвоєння провідних ідей, основних понять та наукових фактів, на базі яких визначається оптимальний вплив людини на природу згідно з її законами;
- забезпечення учнів науковими знаннями про взаємозв'язок природи, сусільства і людської діяльності;
- розкриття школярами багаторічної цінності природи як джерела матеріальних та духовних сил сусільства в цілому і кожної особистості зокрема;
- оволодіння нормами правильної поведінки в природному довкіллі, навичками раціонального природокористування;
- розвиток у дітей потреби в емоційному, глибокому чуттєвому спілкуванні з природою, прагнення до глибшого, різноманітного її вивчення;
- вивчення народних традицій у ставленні до природи;
- усвідомлення дитиною себе часткою природи;
- активізація діяльності учнів, спрямованої на покращення навколошнього природного середовища [1, 76].

У молодших класах екологічне виховання повинне охоплювати переважну більшість навчальних предметів; природоохоронна робота мусить відповідати завданням гуманістичного виховання, сприяти глибокому усвідомленню учнями скологічних правил поведінки у природному оточенні і повинна базуватись на краєзнавчому матеріалі, що є доступнішим для розуміння дитини.

Початковій школі належить відповідальна роль у формуванні скологічної свідомості майбутнього громадянина. Основні риси характеру людини закладаються в ранньому віці, і безпосереднє спілкування з природою посідає тут першорядне значення. Для успішного екологічного виховання учнів необхідно вичленити екологічний потенціаложної навчальної дисципліни. Провідну роль при цьому слід надати природознавству, під час його вивчення має бути закладено наукову основу природоохоронної діяльності дітей. Важливе місце в екологічному вихованні має зайняти курс "Ознайомлення з навколошнім світом", який діти починають вивчати вже в першому класі. Мета цього предмета — розпочати формування цілісного уявлення про природне і соціальне середовище, виробляти відповідну сусільну поведінку та поведінку в природі, глибше знайомити учнів з рідним краєм. Молодші школярі при вивченні природознавства повинні засвоїти відомості про взаємозв'язок і взаємовплив живої та неживої природи, природи і праці людей. Ознайомлюючи дітей з будь-яким об'єктом чи явищем природи, педагог повинен розкрити у єдності цінність і доцільність його зовнішнього вигляду та властивостей. На основі цього у молодших школярів виникає уявлення про те, що в природі немає нічого зайвого, непотрібного, потворного, що можна було б бездумно знищити.

У цей віковий період слід підвести дітей до думки, що кожна людина є невід'ємною складовою частиною природи, маленькою частинкою Всесвіту; що вона (людина), вдосконалюючись та задовольняючи свої запити, також впливає на довкілля. Причому, такий вплив може бути як позитивним, так і негативним. Доцільно буде на уроках природознавства, під час екскурсій навести приклади і показати, що в результаті безвідповідального ставлення до

природи знищено ліси на значних територіях, осушені великі площини боліт і, як наслідок, суттєво скоротилася чисельність багатьох тварин, птахів і рослин, деякі навіть повністю зникли, а деякі, що занесені до Червоної книги, — на межі зникнення. Необхідно розвивати уміння оцінювати стан навколошнього середовища, передбачати можливі наслідки своїх дій та дій інших людей і не допускати негативних впливів на природу планети. Такі важливі категорії нашого життя, як освіта, культура, вихованість, екологічна ситуація та економічне становище тісно взаємопов'язані, нерозривні і визначають майбутнє не лише будь-якої держави, а й людського суспільства в цілому.

Учням початкових класів найдоступнішим є емоційно-естетичне сприйняття природного середовища, тому вчителеві необхідно знайти способи поєднання емоційних почуттів у ставленні до природи з пізнавальними завданнями щодо її вивчення, з практичними діями охорони довкілля. Активною формою організації природоохоронної діяльності учнів 1–4 класів є екскурсії, під час яких у дітей формуються навички спостережливості, орієнтації у негативних явищах природного оточення, емоційно-естетичне усвідомлення відповідальності за її стан. В.Сухомлинський звертав увагу на те, що під час сезонних екскурсій на природу, зосереджуючи увагу учнів на характерних ознаках кожної пори року, доцільно формувати почуття прекрасного, любов до рідного краю, навички грамотної поведінки в природі, об'єктивної оцінки позитивних і негативних дій людини стосовно природного довкілля.

Слід пам'ятати, що екологічні знання природничого циклу включають відомості про захист навколошнього середовища від забруднення промисловими і побутовими відходами. Людина ж як біологічний об'єкт потерпає від негативного впливу оточуючого середовища: погіршується стан здоров'я, зростає смертність, зменшується народжуваність здорових дітей тощо. Загальноосвітня школа покликана формувати в молодого покоління систему якостей щодо єкологічної освіти та вихованості: "глобальні екологічні проблеми", "людина і Космос", "людина і довкілля", "тенденції в розвитку суспільства і особистості", тобто з елементами екологічної освіти і вихованості.

Екологічна вихованість розглядається як одна з властивостей особистості дитини, що виявляється у єдності чотирьох компонентів: афективного, когнітивного, аксіологічного і праксеологічного [2, 17–18].

Для оцінки ефективності проведеної роботи з екологічного виховання вчителі послуговуються рядом критеріїв, котрі засвідчують рівень сформованості у молодших школярів елементів екологічної культури і вихованості.

Критерії *афективного компоненту* включають: здатність учнів насолоджуватись природним довкіллям, прояв позитивних емоційних реакцій на об'єкти і явища природи, виявлення особистого занепокоєння щодо екологічних негараздів, зміння передати свої почуття засобами слова, а також пензля.

Критерії *когнітивного компоненту*: наявність відповідної системи усвідомлених екологічних знань (природознавчого, країнознавчого, краснознавчого, природоохоронного, валеологічного змісту), а також знання норм і правил поведінки в природному середовищі та зміння практичного їх застосування, розширення стійкого пізнавального інтересу до нового, невідомого у навколошньому світі, Космосі.

Аксіологічний компонент охоплює: сформованість системи ціннісного ставлення до проявів матеріальної (правила і норми, які закріплені у суспільстві в даний час) і духовної (традиції, звичаї, усна народна творчість тощо) культури, розуміння природи як універсальної цінності, здатність оцінювати стан довкілля, ставлення людей і самого себе до природи.

Праксеологічний компонент характеризується: сформованістю виконавчих умінь і навичок, здатністю школяра застосовувати їх у різних видах діяльності, дотриманням норм і правил поведінки в природному середовищі, позитивним ставленням до природоохоронної діяльності, стійким проявом турботи про мешканців куточка живої природи, самореалізацією в екологічній діяльності.

Визначені критерії виступають також показником рівня екологічної вихованості учнів молодшого шкільного віку.

Проаналізувавши програми загальноосвітньої школи, підручники, літературу з питань екологічного виховання виявлено, що зміст його спрямований в основному на екологічні

негаразди навколошнього середовища і захист довкілля від забруднення. Ми ж прагнули розглянути екологічні проблеми в ширшому розумінні як такі, що виходять з ідей І. Вернадського: проблеми особистості, свідомості, виховання, питання становлення людини та її внутрішнього світу.

ЛІТЕРАТУРА

- Горопаха Н.М. Краще пізнати, щоб зберегти. — Рівне. — 1998. — 76 с.
- Іщенко Л.В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників // Автореферат на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. — Одеса. — 1997. — 17 с.
- Химинець О.В., Химинець В.В. Проблеми екологічного виховання учнів. — Ужгород. — 1995. — 94 с.

Оксана ВАВРИСЮК

МАТЕРИНСТВО В СІМЕЙНИХ ОБРЯДАХ, ЗВИЧАЯХ ТА ВІРУВАННЯХ УКРАЇНЦІВ

Аналізуючи численні етноси, а також особливості їх культур, можна з впевненістю стверджувати, що з давніх-давен материнство вважалось одним з найважливіших явищ, які мали місце в людському житті. Вагітність розглядалась як особлива милість богів, а народження дитини — як божий дар. Але протягом тривалого історичного розвитку суспільства нівелювались окремі цінності, змінювалось ставлення до певних явищ, процесів в житті людини, значно лібералізувалась громадська думка стосовно окремих подій. І сьогодні (як результат непродуманої демографічної політики держави, зменшення фінансування на проведення наукових — в першу чергу соціальних, психологічних та гендерних досліджень, спрямованих на поліпшення становища жінок у суспільстві, відсутності матеріальної та соціально-економічної бази для зміцнення сім'ї та підвищення її добробуту, та ін.) можна з сумом констатувати той факт, що згідно соціологічних опитувань, материнство сьогодні “не в моді”. Все частіше засоби масової інформації повідомляють, що генофонд нації знаходиться під загрозою, а в постанові Верховної Ради про Концепцію державної сімейної політики від 17.09.1999 р., більшість положень якої, на жаль, знаходяться поки що тільки на папері зазначається, що “Сім'я сьогодні змушенна стримувати потреби особистості в материнстві і батьківстві. Дедалі більше сімей обирають бездітність або відкладають народження дітей. Знижується народжуваність та зростає смертність населення...” [2, 1].

Така загрозлива ситуація вимагає негайних шляхів її вирішення. Актуальним може стати звернення до народної педагогіки, основу якої складають знання народу про виховання. Саме на прикладі цих знань, які сконцентровані в традиціях сімейного виховання, у звичаях, обрядах та віруваннях, ми можемо прослідкувати ставлення нашого народу до феномену материнства, який українці здавна оточили глибокою повагою та пошаною. “Власне, підготовка в сім'ї майбутнього господаря й господині (батька й матері, що органічно виливає з вищесказаного — О.В.) й була основною програмою виховання в українській етнопедагогіці” [7, 198].

Як зазначають компетентні наукові джерела, обрядовість українців належить до однієї з найдавніших і найбагатіших у Європі. Проте, повідомлення про родильну обрядовість українців і догляд немовлят з'являються в етнографічній літературі приблизно в кінці 19 — на поч. 20 ст. (В.Гнатюк, О.Потебня, І.Франко, А.Онищук, П.Чубинський, І.Барвінський, Д.Лепкий та ін.) Серед публікацій на дану тему можна назвати такі, як “Людові вірування на Підгір’ї” (1898) І.Франка, “Повір’я й обрядності родин та хрестин” (1893) К.Ящуржинського, “Про слов’янські народи та новонароджену дитину” (1880) М.Сумцова, та ін. Варто вказати, традиційні сімейні обряди склалися відповідно до природних законів існування і життєдіяльності людини і включають в себе пологові звичаї (щодо народження), весільні (щодо одруження) і поховальні й поминальні (пов’язані із смертю людини).

Пологові звичаї та обряди (як зазначають С.Павлюк, Г.Горинь та Р.Кирчіва) складалися з трьох циклів: передпологового, власне пологового і післяпологового, а ось митрополит Іларіон виділяє ще один, четвертий цикл — соціалізуючий (тобто прилучення новонародженого до роду, сім’ї, колективу) [4, 191].

Передпологові звичаї мали на меті сприяння нормальному, без різноманітних ускладнень процесу протікання вагітності, а також профілактику викиднів. У зв'язку з цим для вагітних жінок існував певний ряд заборон, який стосувався в першу чергу уникання хворих, каліх, психічно неврівноважених людей (оскільки вважалось, що ці вади можуть передатись дитині); жінку слід було оберігати від нервових стресів, потрясінь, хвилювань, не завантажувати важкою фізичною роботою, хоча посильна робота в домашньому господарстві дозволялась; жінка, яка хоче мати здорову дитину, повинна в час вагітності уникати не тільки фізичних перевантажень і нервових стресів, а й лихих думок, плекаючи натомість у душі своїй благородні почуття” [6, 177]. Особливу увагу ми хочемо звернути на те, що більшість вказаних порад сьогодні можна зустріти в сучасних дослідженнях з перинатальної психології, які використовуються спеціалістами при розробці психологічних програм для численних центрів перинатального виховання, а також шкіл та центрів допологової підготовки як на Україні, так і за кордоном.

Пологи свідчили про початок наступного, власне полового циклу звичаїв та обрядів, де почесне місце належало бабі-повитусі (назва походить від слова “повивати”). Цю роль виконувала жінка, не молодша 45–50 р., дітородна функція якої вже припинилась. Вона повинна була володіти навиками медицини, знати спеціальні фізичні вправи, які застосовувала під час важких пологів, бути терпеливою, стриманою, акуратною, чутливою, безкорисливою, відповідальною — адже від цих нюансів залежало життя матері і дитини. М. Стельмахович говорить про те, що багато чого з народної повивальної практики, на жаль, втрачено безповоротно, що призвело до збіднення акушерства, особливо щодо його людяності, моральності та духовності (хочеться зазначити, що перші навчальні заклади для підготовки акушерів, які почали відкриватись на Україні в середині 18 ст. називались “школами повивальних бабок”, а перші акушерські клініки почали функціонувати при університетах в Харкові та Києві в 1829–1844 р.) На сучасному етапі популярністю користуються домашні пологи, які приймають так звані “духовні акушери”, але з попередніми поколіннями повитух та акушерів їх пов’язує хіба що видозмінена назва.

Повитуха йшла приймати пологи з хлібом-сіллю, свяченою водою та зіллям. Для полегшення цього процесу у хаті відкривали всі вікна і двері, відмікали скрині, а потім обкурювали жінку свяченим зіллям. Виконувались традиційні 30 поклонів і читались спеціальні молитви. Взагалі про майбутні пологи повинно було знати якомога менше людей, щоб уберегти матір і майбутню дитину від нечистої сили й лихих людей. М. Попович [5] говорить про те, що з народженням дитина одержувала “утробу” — душу — життя, але ще не соціально повноцінне існування.

Коли пологи проходили дуже важко, із церкви приносили церковні речі і клали їх на живіт породіллі. І як останню допомогу використовували відкриті Райські врата в церкві. В кімнаті, крім породіллі і повитухи могли бути присутні лише жінки (маті, сестра, свекруха), які допомагали. Новонароджений дівчинці пуповину відтинали на гребені, щоб була хорошою рукодільницєю та господинею, а хлопчику — на сокирі, щоб міг дати лад в оселі та навколо неї. Пуповину перев’язували конопляним перевеслом, щоб у породіллі “діти велися” і щоб дитина росла плодовитою. Коли ж більше не хотіли мати дітей — перев’язували пуповину конопляною ниткою.

З приводу народження дитини народ говорить: “Дитина на світ появилась — на небі нова зоря засвітилась”. По тому, як немовля появилось на світ, намагались передбачити його долю. Так вважалось: якщо дитина народилася “в сорочці” (разом з послідом матері), то вона буде щасливою, якщо в неї на голові “две маківочки” — багатою, і навпаки, якщо десь на тілі була родинка — то це вірна ознака того, що злій дух ще протягом життя буде намагатись заволодіти душою людини. Багато залежало і від часу доби, коли народилось немовля: вважалось, що найкраще народження — на світанку, оскільки народжена вночі дитина буде спокійна і сонлива, а вдень — активна, рухлива, але бешкетлива. А взагалі в народі, як стверджує М. Стельмахович, вважалось: якщо немовля відразу рухає ніжками, легко дихає, очі добре відкриває, має на голові коротке волосся, на пальчиках нігтики, обличчя повне, непоморщене, то це дитина здорована і народилася в належну пору.

На нашу думку, особливо актуальними є народні поради щодо годування немовлят (які, до речі, є аналогічними сучасним рекомендаціям ведучих фахівців в галузі медицини). Це харчування здоровими стравами (в сучасній інтерпретації — екологічно чистими продуктами),

уникання гострих приправ і алкоголю, якомога частіше перебування на свіжому повітрі, чергування фізичних і розумових навантажень з відпочинком, вріноважений внутрішній стан, часте спілкування з малюком, ігри, спів колискових пісень.

Після народження дитину клали в колиску, захищенну оберегом, а в узголів'ї клали металеві речі, щоб захистити від нечистого. Біля порогу чіпляли в'язку часнику (захист від упирів), а під голову новонародженному лаштували зуба від борони, щоб була велика сексуальна сила і здатність до народження великої кількості дітей. Крім того, спочатку баба-повитуха, а потім і породілля обов'язково повинні були пройти обряд очищення.

Велике значення надавалось першій купелі (не лише з гігієнічних, але й обрядових міркувань). При цьому використовували ароматні трави і квіти, зібрані в той день, який за народними повір'ями надавав цілющої сили. Хлопчиків купали в селері, любистку, м'ята, дівчаток — в ромашці (щоб були рум'яні), катині (щоб красні були), і т.ін. Воду їм гріли у високих посудинах (щоб були високі і стрункі), але до кипіння не доводили (щоб був лагідний, надійний характер).

Незабаром після пологів провідати породіллю приходили родичі, сусіди, знайомі. А згодом властивувались родини, на яких головною розпорядницею була баба-повитуха. Оскільки йти до породіллі з порожніми руками не годилося, жінки приносили подарунки (продукти, їжу, тканину на пелюшки, іграшки. Вважалось: скільки разів жінка була на родинах, стільки разів вона буде і в раю. Породіллі й дитині бажали здоров'я, щастивої долі, достатку: "Щоб дитина була багата, як земля, щоб у клуні і коморі усього було доволі".

Згідно переконань, новонародженну дитину слід негайно охрестити (щоб уберегти від всього лихого і прилучити до громади, очистивши від першородного гріха. Матері ж після пологів дозволялось заходити до церкви лише після церковного обряду "виводу", який означав очищення і здійснювався на 40 день після пологів. До того матір, немовля і баба-повитуха вважались нечистими, а матері навіть заборонялось переступати поріг хати.

Під час хрестин особливу роль виконували кум і кума (коли діти помирали, або народжувались хворими, за народним звичаєм за кума і куму брали перших же людей, яких зустріли на вулиці). Для похресника вони вважались другими батьками.

Під час хрещення дитині давали ім'я (в основному за іменем християнського святого чи святої, чиє свято відзначалось найближчим часом, або давали імення когось із рідні — найчастіше дідуся чи бабусі). Взагалі слід зауважити, що перше ім'я давала при народженні повитуха, а вже потім, під час хрестин, немовля отримувало друге, яке: "... символізувало набуття душі-особистості, але й ім'я, одержане від повитухи, надавало статусу, очевидно, асоціюючись із набуттям чуттєвої душі" [6, 52]. Що ж стосується батька, то в окремих регіонах (зокрема, на Ковельщині, та ін.) він не мав контактів з дитиною аж до хрестин.

Аналіз численних літературних, наукових, соціологічних, історичних джерел дає нам змогу стверджувати, що народна педагогіка, у зміст якої входить крім інших завдань також підготовка хороших майбутніх матерів і батьків, дружин і чоловіків, не лише заохочує, але й пропагує материнство і багатодітність. Адже це велике щастя — продовжити себе у своїх дітях. В народі сімейні пари, які не могли мати дітей, вважались обділеними Богом ("Бездітна людина як безплідне дерево: засохне, і сліду не лишить"; "Де діти — там і радість", "Де росте дитина, там щастива родина", і т.ін.) Якщо немає своїх дітей, слід брати на виховання сиріт. Страти дитини, штучно спровокований викидень вважались страшним гріхом, який прирівнювався до вбивства, і за який не буде прощення і чекає вічне прокляття ("Погана та мати, яка не хоче дітей мати").

Народна мудрість стверджує, що одну дитину виховувати важко (їх повинно бути як мінімум двоє-троє) — "Однак як не злодій, то пияк", "Як одна, то й година лиха"). Традиційні побажання обов'язково стосувались і дітей: ("Скільки в небі зірочок, дай вам, Боже, стільки діточок"; "Як жнива — так і дитина нова"). Великий філософський зміст містить в собі народна мудрість: "Якщо твої наміри розраховані на рік — сій жито. Якщо на десятиліття — саджай дерева. Якщо ж на віки — виховуй дітей". Відомий мандрівник П.Алєпський у своїх нотатках з цього приводу зазначає: "Усяке місто й містечко в землі козаків багаті мешканцями, надто ж маленькими дітьми. У кожному місті безліч дітей. Вдів і сиріт у цій країні дуже багато, чоловіків їхніх поєбивано у безперервних війнах. Але в них є гарний звичай: вони одружують своїх дітей зовсім юними, і з цієї причини вони чисельніші від зір небесних та піску морського".

Багаторічний досвід попередніх поколінь, а також тривалі спостереження, які сконцентровані в народній педагогіці, переконливо доводять, що дитина, яка зростає в багатодітній родині, більш спокійна, емоційно врівноважена, відзначається товариськістю, спостережливістю, легкістю спілкування в колі своїх ровесників, турботливістю щодо молодших, повагою по відношенню до старших, міцними моральними засадами. Сучасні дослідження зарубіжних і вітчизняних психологів (М. Вагнер, Х. Шуберт), соціологів (С. Голод, В. Медведков), демографів (А. Антонов, В. Стешенко), медиків (Г. Гончарова) і педагогів цілком підтверджують вищевказані аспекти. Крім того, важливе значення у підготовці молоді до виконання батьківських та материнських функцій мало зауваження старших дітей до виховання і догляду малюків. Особливо охоче допомагали дівчатка, які з задоволенням наслідували дорослих, вчили дітей ходити, говорити, вмивали, одягали, грались, носили на руках, співали колискових, що в свою чергу сприяло розвитку практичних знань та умінь.

В народній педагогіці поступово утверджився культ матері, яка завжди лагідно й прихильно ставиться до своєї дитини, вважаючи її найкращою й найрозумнішою; яка підтримає зрозуміє, буде радіти успіхам і підтримувати в невдачах, яка завжди буде чекати з даліших доріг, і любити, любити, любити ("Материнська любов безмежна й свята", "Материнська молитва з дна моря підйде"). Рідну матір не замінить, не заступить ніхто ("В кого матір є, той щасливо на світі живе"). Саме матері з перших днів народження довірена маленька людина, і саме мати закладає ті основи, які згодом будуть для людини дороговказом у складних життєвих ситуаціях ("Чого мати не навчила, того й за гроші не купиш"). Етнопедагогіка встановлює пряму залежність дітей від материнського виховання ("Яка мама, така й сама").

Таким чином, враховуючи всі вищевказані аспекти, можна стверджувати: важливими завданнями української родинної педагогіки були підготовка молоді до сімейного життя, до виконання материнських та батьківських функцій (і в зв'язку з цим виховання здорового способу життя), розвиток високих моральних якостей майбутньої матері на засадах християнської моралі, турбота про фізичне здоров'я майбутніх матерів та батьків, виховання в них чоловічих і жіночих рис — відповідно, утвердження культу матері, материнської любові як вічних, неперехідних цінностей. Материнство було основою всієї системи пологових звичаїв, обрядів та вірувань нашого народу, яка включала такі важливі компоненти, як радість материнства (в духовному й фізичному плані), увага, турбота і любов до дитини, належне вшанування матері, усвідомлення нею своєї високої духовної місії, почуття відповідальності за долю дитини не лише перед нею, але й перед сім'єю, громадою, суспільством. На жаль, занепад народної педагогіки на поч. 20 ст. зумовлений цілим рядом як об'єктивних (репресії, воєнні дії, голодомор, відхід від традиційних норм сімейного життя, християнської моралі, і т. ін.) Десь там, на крутих віражах історії, в погоні за новим способом життя, ми втратили оту споконвічну точку опори, яку містила в собі народна педагогіка; і як наслідок маємо сьогодні різке зростання кількості абортів серед неповнолітніх, венеричних захворювань, СНІДу, наркоманії, високий відсоток дітей, народжених з фізичними вадами і т. ін. Звичайно, не всі народні звичаї та обряди слід сьогодні негайно канонізувати, оскільки окремі з них сучасні акселерати можуть сприйняти в кращому випадку як анахронізм: до цього слід готувати поступово. Але разом з тим не слід забувати, що народна педагогіка зробила великий внесок у вивчення і дослідження такого унікального феномену як материнство (що підтверджується найновішими дослідженнями в галузях багатьох наук). Залишається лише сподіватися, що ці достойні досягнення будуть належним чином враховані при розробці шкільних програм в загальноосвітніх школах для передачі наступним поколінням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія української культури під заг. ред. І. Крип'якевича. — К.: Либідь, 1994. — 656 с.
2. Концепція державої і сімейної політики (від 17.09.1999 р.).
3. Культура і побут населення. Вид. 2. доп. перер. (Гол. ред. С. В. Головко). — К.: Либідь, 1993. — 288 с.
4. Митрополит Іларіон. Дохристиянські вірування українського народу. — К.: Обserги, 1992. — 424 с.
5. Попович М. В. Нарис з історії культури України. — К.: АртЕк, 1998. — 728 с.
6. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка. — К.: ІСДО, 1996 — 203 с.
7. Українське народознавство За ред. С. П. Павлюка, Г. Й. Горинь, Р. Ф. Кирчіва. — Л.: Фенікс, 1994. — 608 с.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Софія КОРНІСНКО

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ У ВИХОВАННІ УЧНІВ

Сім'я є одним з найкращих соціальних досягнень людства, цінність якого з давніх часів і аж до наших днів лишається незмінною. Вона в мініатюрі відзеркалює ті гострі динамічні процеси, які характерні для суспільства на певному етапі його розвитку. Сім'я зберігає та оберігає пам'ять народу від небуття, є творцем і захисником розумного, доброго, вічного.

Загальновизнано, що виховання дитини найефективніше здійснюється тоді, коли вона є одночасно об'єктом впливів багатьох інших соціальних інститутів виховання (дитсадка, школи, позашкільних закладів тощо), які є першою формою суспільного, громадського і громадянського виховання дітей. Перебування дитини в колі своїх однолітків сприяє формуванню у неї перш за все таких рис, які конче потрібні особистості як суспільній істоті: колективізму, товариськості, взаємодопомоги, доброти, комуніабельності.

Розробляючи педагогічну технологію керівництва процесом, який досліджувався, ми прогнозували продуктивність реально існуючих особливостей даного явища як педагогічної технології через створення спеціальних аналогів, в яких відтворюються принципи організації і функціонування цієї технології. Тому виникла необхідність створення універсальної технології, яка могла б об'єднати на основі синтезу різноманітні види співпраці вчителя з батьками упродовж всього періоду навчання дітей, що в сукупності з різноманітними додатковими інформаційними структурами сприяли б поступовому і систематичному нагромадженню необхідних для батьків знань, умінь і навичок організації успішного виховання дітей.

Системотворчим ядром нашої експериментальної роботи став взаємозв'язок таких її компонентів: *мотиваційного*, який передбачає спонукання педагогічних можливостей сім'ї на основі діагностики її виховної активності; *змістового*, що складає певну сукупність таких активних форм як "педагогічна школа" для батьків, батьківські збори, родинні виховні заходи консультацій, *процесуального* — відтворює новизну взаємовідношень школи і сім'ї сучасного школяра, який вбачається нами в здійсненні особистісно-орієнтовного спілкування в підсистемі "вчитель-учень-батьки", а відмінними її ознаками — цілісність і безперервність педагогічного впливу протягом всього експериментального дослідження. Зупинимось на характеристиках кожного з вищезазначених компонентів.

Вивчення сімей молодших школярів ЗОШ №17 м. Тернополя здійснювалось різноманітними методами (експериментом було охоплено, понад 200 батьків). Для отримання об'єктивних даних про сім'ю і накопичення необхідної інформації про сімейне виховання ми використовували спостереження, анкетування, інтерв'ювання, бесіди, узагальнення належних характеристик, тестування, моделювання, ранжування. Серед аспектів, які ми вивчали з метою визначення рівня виховної активності сім'ї учня, були: загальні відомості про сім'ю (тип і структура сім'ї, вік, освіта і професія батьків, національність і віросповідання членів сім'ї, побутові і санітарно-гігієнічні умови життя, матеріальна забезпеченість); дані про сімейне виховання, (виховна активність батьків, суспільно-громадська спрямованість сімейного колективу, психологія сімейних стосунків, наявність "куточка" школяра, виконання школярем режиму дня, робота батьків над засвоєнням дитиною правил культури поведінки, організація сімейного дозвілля, широта духовних запитів, інтереси, вподобання і захоплення членів сім'ї, ставлення батьків до школи).

Вивчаючи сім'ї, ми намагалися якомога глибше вивчити і з'ясувати кожне питання. Наприклад, виховна активність сім'ї — це свідомий, систематичний і планомірний, узгоджений вплив батьків з метою формування відповідних якостей особистості.

Ця активність (Р.Капралова, В.Постовий, О.Урбанська, А.Хицкова) вимірюється рядом показників, а саме:

- 1) розумінням цілей виховання; наявністю конкретних виховних завдань;
- 2) єдністю і узгодженістю вимог дорослих членів сім'ї до дитини, щоденним спілкуванням з дитиною;
- 3) цілковитою обізнаністю про життя дитини (сфера інтересів і запитів, престижні справи, особисте розуміння і ставлення до власних успіхів, та невдач, стосунки з членами шкільного колективу, громадсько-корисна робота, друзі тощо);
- 4) стійкими зв'язками з класоводом, пошуками педагогічних рекомендацій, порад, що підвищують ефективність сімейного виховання, володінням психолого-педагогічними знаннями про виховання; участю у навчально-виховній роботі школи.

Проведене нами дослідження показало, що є чимало таких сімей, виховна активність яких характеризується перерахованими ознаками. Але є ще сім'ї, де побутує безсистемний вплив на дітей, сім'ї з низьким чи нестійким рівнем виховної активності. Знання рівня виховної активностіожної сім'ї (високий, середній, низький) дало можливість працювати з сім'ями індивідуально і диференційовано, приділяти особливу увагу і надавати необхідну допомогу сім'ям з низьким рівнем сформованості цієї якості.

Створюючи "педагогічну школу" для батьків, ми, насамперед передбачали таку мету:

- допомогти батькам осмислити державну і особистісну відповідальність за справу сімейного виховання дітей;
- забезпечити поетапне і безперервне нагромадження батьками системи знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виховання дітей.

Експериментальна робота показала, що планування тематики "педагогічної школи" доцільно узгодити з запитами конкретного контингенту відвідувачів. З цією метою було проведено анкетування батьків, що дало можливість визначити педагогічно доцільний зміст і обсяг матеріалу занять, обрати ефективні форми і методи їх проведення.

Запропонована нами тематика "педагогічної школи" для батьків відзначалась гнучкістю, на певних стадіях вносились корективи у відповідності з рівнем педагогічної освіченості батьків, бажаннями батьківської аудиторії, з актуальними завданнями, які вирішувала школа на наступному етапі. Заняття "педагогічної школи" були розраховані на весь період навчання дитини у початковій школі і проводились у чітко визначений час (перший або останній четвер кожного неканікулярного місяця). В тематиці занять переважали питання педагогіки і психології сімейного виховання, соціальної педагогіки, включаючи важливі аспекти анатомії вікової фізіології шкільної гігієни, дитячої психології, етнопедагогіки як живого джерела, — яке здатне задовільними прагненням батьків здобути знання з виховання дітей в українських сім'ях, перевірені досвідом багатьох поколінь.

Успішному проведенню занять з батьками сприяли виставки педагогічної літератури, дитячих, малюнків і виробів, папки-пересувки, рукописні журнали "Сім'я і школа", перегляд кінофільмів і відеофільмів, концерти дитячої самодіяльності, виступи батьків з рефератами щодо досвіду виховання дітей у сім'ї.

Тематика занять "педагогічної школи" була максимально наблизена до тематики, покладених батьківських зборів і родинних виховних заходів. Це давало можливість класоводам неодноразово повертатись до тієї самої теми, щоб на матеріалі життєдіяльності конкретного класного колективу навчати батьків необхідних методів, прийомів, і засобів успішного виховання дітей в умовах сім'ї.

Таким чином педагогічно доцільний зміст і форми роботи "педагогічної школи" батьків обумовили її цілеспрямованість на виконання функцій зв'язуючої ланки розробленої нами експериментальної моделі.

Відомо, що батьківські збори — одна з традиційних, найбільш визнаних колективних форм співпраці вчителя з батьками молодших школярів. Однак досвід роботи і експериментальне дослідження показали, що їх тематика, зміст, форми і періодичність проведення потребують глибокого вивчення і удосконалення.

Досвід роботи засвідчує, що планувати її потрібно так, щоб у свідомості батьків педагогічні знання і вміння були приведені в певну систему, і вони (ініціюючи з учнями з

класу в клас) засвоювали систематичний курс необхідних знань про виховання дітей в умовах сім'ї, і, щоб батьківські збори стали для них уроками родинного виховання.

Ефективність зборів значною мірою залежить від педагогічно доцільного, продуманого виступу вчителя перед батьками. Уньому класовод повинен смоційно, доступно і просто (з урахуванням рівнів педагогічної освіченості батьків класу) розкрити тему; теоретичні положення вміло проілюструвати прикладами з життя класного колективу, народної педагогіки, літературних джерел, досвіду роботи інших класів. У кінці доцільно підвести педагогічно обґрунтowany підсумок і дати рекомендації. Добре запропонувати батькам список рекомендованої літератури з даної теми, а краще — організувати спільно зі шкільною бібліотекою виставку рекомендованих книг, журналів, статей. Щоб збори пройшли результативно, їх треба готувати заздалегідь. Для цього класовод, підбирає статті, педагогічні завдання, пропонує комусь поділитись досвідом сімейного виховання, готує необхідні виставки, анкети, пам'ятки, алгоритми тощо. Поточні оцінки, зошити з контрольних робіт, та іншу необхідну інформацію про учня бажано покласти батькам на парту, за якою сидить їхня дитина. Окрім того, як показав експеримент, усі заняття з педагогічного всебачу вчитель і батьки повинні готувати і проводити разом, як однаково зацікавлені союзники. Така співпраця допомагає формувати громадську думку батьківського колективу.

В ході експерименту ми прийшли до висновку, що потрібно урізноманітнювати форми проведення зборів (бесіди, диспути, практикуми, семінари, усні журнали, круглі столи тощо), дотримуватись культури у спілкуванні з батьками, вести розмову тоном поради, разом шукати шляхи попередження помилок, і усунення недоліків. “Давайте порадимось...”, “На мою думку, в даному випадку варто поступити ось так...”, “А ви як думаете?”, “А що би ви порадили?” — подібний стиль спілкування викликає у батьків бажання бути активними учасниками процесу виховання, стимулює їх педагогічне мислення.

Вчасно і вдало проведені батьківські збори активізують батьків, сприяють усвідомленню особистісної відповідальності за наслідки виховання дітей і накопиченню необхідних знань, умінь і навичок з виховання дітей в умовах сім'ї.

Про це свідчать думки опитаних нами батьків. Наведемо для прикладу їх типові висловлювання. “З нетерпінням чекаю кожних батьківських зборів, бо стільки виникає незрозумілих питань з того часу, як Сергійко став школярем. А на кожних зборах я вчасно і доступно отримую відповіді на них” (п. Марія К., мати першокласника); “З великою цікавістю слухаю ваші лекції і бесіди, беру участь в дискусіях, практикумах. Багато з того, що ви радите, співзвучне з моїми думками, щось підтримую, а над чимось задумуюсь” (п. Петро В., батько третьокласника); “Щиро дякую за вашу кропітку і таку потрібну працю. Мій син з невісткою все частіше стали задумуватись над тим, чи правильно вони виховують своїх дітей. Ви допомогли йм усвідомити важливість цієї проблеми, а я, педагог — пенсіонерка, із задоволенням це спостерігаю і радую, що добрих дітей виховують” (п. Дарина К., бабуся четвертоокласника) і т.д.

Головною метою класних родинних виховних заходів було: активізувати батьків, а пасивних спостерігачів перетворити їх в учасників організації навчально-виховного процесу молодших школярів, виявити інтереси й вподобанняожної сім'ї з метою використання їх у виховній роботі з дітьми; організовувати спільне дозвілля батьків і дітей; забезпечувати спадкоємність поколінь; відроджувати звичаї і традиції нашого народу; формувати класну родину.

Експериментальною роботою виявлено, що ефективність родинних виховних заходів в значній мірі залежить від методичного уміння вчителя правильно їх підготувати і провести, а саме:

- вибрати тему і форму проведення виховного заходу;
- визначити мету;
- дібрати педагогічно доцільну систему малих заходів;
- визначити дату і місце проведення;
- обладнати зал;
- визначити учасників заходу;
- розробити сценарій і реалізувати його.

Досвід переконує, що творчого підходу з боку вчителя потребує довготривала підготовка виховного заходу.

По-перше, вчитель повинен зацікавити, заінтригувати ідеєю проведення заходу членів класної родини (дітей, батьків, дідусів, бабусь та ін.), по-друге добре і чітко продумати систему малих підготовчих заходів (пошукова робота, конкурси, цікаві зустрічі, екскурсії, читання тематичної літератури, перегляд і обговорення фільмів і діафільмів, підготовка номерів художньої самодіяльності, інсценізацій тощо), які сприяють наближенню віддаленої перспективи до перспективи радості завтрашнього дня і формуванню бажаних якостей підростаючої особистості.

Таким чином, дослідницькі дані дозволяють стверджувати, що "педагогічна школа" для батьків, батьківські збори, родинні виховні заходу виступають ефективною формою реалізації експериментальної системи співпраці вчителя з батьками молодшого шкільного віку. Уміле і творче їх використання сприяє розвитку потенційних виховних можливостей батьків різних рівнів педагогічної активності.

В основу процесуального компоненту був покладений консультивативний пункт з питань сімейного виховання як засіб підвищення педагогічною культурою батьків і надання їм оперативної допомоги в залежності від рівня педагогічної освіченості кожного із них.

В процесі досліду ми переконалися, що консультивативно-рекомендаційна робота вчителя з батьками, що ґрунтуються на спільному довірі на діагностиці характеру, причин і труднощів, які переживає учень у зв'язку з дотриманням норм та правил поведінки у взаєминах з однолітками, дорослими, є необхідною і корисною, тому що розмовляючи віч-на-віч, можна сказати про найбільші і найскровенніші, поділитися тим, про що з тих, або інших причин незручно говорити при всіх. В такій бесіді можна із багатьох варіантів вибрати той єдиний, який може найефективніше вплинути на конкретну дитину.

Окрім того, така форма співпраці з батьками передбачала вироблення педагогом певних рекомендацій щодо впливу на дітей в умовах сім'ї. Ефективних результатів, як ми переконалися в процесі експериментальної роботи, можна досягнути при добре продуманому плануванні консультивативної роботи, педагогічно доцільно тематику групових і індивідуальних консультацій тісно пов'язувати з тематикою "педагогічної школи" і батьківських зборів.

Індивідуальний або груповий характер занять консультивативного пункту залежать від специфіки теми та від кількості зацікавлених нею батьків. Особливої уваги, на наш погляд потребують індивідуальні форми роботи з батьками всіх рівнів педагогічної активності, індивідуальна бесіда педагога з батьками, має бути розмовою двох зацікавлених сторін за долю дитини з метою допомогти їй і захистити. Під час такої розмови на фоні загальних вікових особливостей дітей, слід показати їхні індивідуальні, потенційні можливості, що виявив учитель під час спостережень, бесід з педагогами-предметниками, а також при вивчені результатах практичної діяльності своїх вихованців. Разом з тим, сучасний вчитель, не повинен замикатися в своїх педагогічних судженнях, ґрунтуючись лише на власному досвіді, а залучати до цієї роботи шкільних психологів, соціологів, педіатрів інших необхідних спеціалістів.

Важливу роль, в плані нашого дослідження, мають також засоби наочності, пропаганди передового досвіду сімейного виховання і досягнення сучасної педагогічної науки.

Таким чином, педагогічно виправдана і вміла організація роботи консультивантіту дала можливість індивідуалізувати і диференціювати роботу з батьками, а також сприяла більш ефективному впливу на формування педагогічно вірного мислення батьків всіх рівнів педагогічної освіченості у справі сімейного виховання дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. М.: Політиздат, 1982. — 223 с.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психологического обеспечения технологических обучающих систем. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. — 215 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієтоване виховання: Науково-методичний посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
4. Бондаровська В.М. У серці суспільства: сім'я як суспільна структура // Рідна школа. — 1994. — №11. — С.68-71.
5. Виготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М.: АПН РСФСР, 1956. — 519 с.
6. Корнієнко С.М., Кодлюк Я.П. Батьківські збори у початкових класах: Навчально-методичний посібник. — 2-е видання. — Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. — 64 с.

7. Корнієнко С.М., Корнієнко С.М. Родинне дозвілля у початкових класах: Навчально-методичний посібник. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2000. — С.16
8. Савченко О.Я. Сімейне виховання. Молодіж школярі. К.: Рад. школа. 1979. — 141 с.
9. Сім'я і діти: Програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків / Кол. авт.; За заг. ред. В. Г. Постового. — К.: ІЗМН, 1997. — 56 с.
10. Стельмахович М.Г. Українці про сім'ю і родинне виховання // Дошкільне виховання. — 1992. — № 12. — С.6-7.
11. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка // Вибр. тв.: У 5-ти т. — К.: Рад. школа, 1976. — Т. 5. — С.410-414.

Володимир НАУМЧУК

ІНДИВІДУАЛЬНІ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ (НА ПРИКЛАДІ РУХЛИВИХ ТА СПОРТИВНИХ ІГОР)

Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) є одним із видів позааудиторної і самостійної роботи студента з рухливих, спортивних ігор навчального, навчально-дослідницького характеру, яке виконується в процесі вивчення програмового матеріалу навчального курсу і завершується разом із складанням підсумкового іспиту чи залику з даної навчальної дисципліни.

ІНДЗ ні в якому разі не дублює існуючі види самостійної роботи студентів із спортивних ігор, які давно запроваджені в практику навчально-виховного процесу і є традиційними.

Мета ІНДЗ — самостійне вивчення частини програмового матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань студента з навчального курсу та розвиток навичок самостійної роботи. Завданням ІНДЗ є забезпечення професійної підготовки майбутнього фахівця з тих питань, які передбачені мікропрофесіограмою з рухливих, спортивних ігор і не можуть бути вирішенні іншими засобами.

Кількість і терміни для виконання студентами ІНДЗ з рухливих та спортивних ігор. Протягом усього періоду навчання на факультеті фізичного виховання Тернопільського державного педагогічного університету студент виконує такі ІНДЗ:

I семестр: ІНДЗ з рухливих ігор (вересень — листопад);

I-II семестри: ІНДЗ із спортивних ігор (вересень — травень).

III-IV семестри: ІНДЗ із спортивних ігор (вересень — травень).

V-VI семестри: ІНДЗ із спортивних ігор (вересень — травень).

ІНДЗ студенту з рухливих, спортивних ігор необхідно отримати від викладача, який веде дисципліну, на першому-другому тижні від початку читання курсу з обов'язковим ознайомленням з даними рекомендаціями. Виконання ІНДЗ подається викладачеві не пізніше за 2 тижні до залику або іспиту. Зміна завдання ІНДЗ із спортивних ігор протягом року самими студентами забороняється.

Звіт про виконання ІНДЗ подається у вигляді зошита об'ємом до 10 арк. із закінченням усіх позицій змісту завдання. Оцінка за ІНДЗ є обов'язковим компонентом іспитової оцінки (залику) і враховується при виведенні підсумкової оцінки з навчального курсу. Питома вага ІНДЗ у загальній оцінці з дисципліни, залежно від складності та змісту завдання, може становити від 30% до 50%. Складність завдання остаточно встановлює викладач після заслуховування звіту.

Орієнтовна структура ІНДЗ може бути такою:

- вступ, в якому зазначається тема дослідження, мета та завдання роботи і основні й положення. Вказати, що, на думку студента, він внаслідок цього дослідження отримує, здобуває як майбутній фахівець (знання, уміння, навички тощо);

- теоретичне обґрунтування — викласти теоретичні положення, принципи, рекомендації тощо, на основі яких виконується завдання. Тут маються на увазі дидактичні принципи, теорії пізнання, закономірності і умови розвитку фізичних якостей, оволодіння руховими уміннями і навичками, становлення якостей особистості вчителя;

- методи, які використовувалися при виконанні ІНДЗ: робота з літературними джерелами, з архівними матеріалами, вивчення досвіду роботи вчителів, ознайомлення з Наукові записки. Серія: Педагогіка. — 2001. — №5.

інструктивними і керівними матеріалами, що торкаються теми роботи, педагогічні спостереження, бесіда тощо;

– основні результати роботи та їх обговорення – можуть представляти опис рухливих ігор, передового досвіду, тематичне, поурочне планування уроків фізкультури, мікро, макроцикли навчально-тренувального процесу для відділень зі спортивних ігор ДЮСШ, різноманітні схеми, малюнки, моделі, таблиці, їх аналіз тощо;

- висновки;
- список використаної літератури.

Змістом ІНДЗ є завершена теоретична або практична робота в межах навчальної програми курсу, яка виконується на основі знань, умінь, навичок, одержаних у процесі лекційних, семінарських, практичних занять, охоплює декілька тем або зміст навчального курсу в цілому.

Змістом *першого* ІНДЗ (I семестр: вересень — листопад) є завдання з *рухливих ігор*. Тематику складають питання:

- виникнення, походження, розвиток рухливих ігор, їх взаємозв'язок з трудовою діяльністю людини;
- пошук, відродження народних ігор, які мають історичну, соціально- побутову та культурну цінність і можуть бути творчо використані в сучасному спортивно-культурному житті дітей та молоді України;
- пошук, відродження рухливих ігор інших народів Європи, світу, які творчо можуть бути використані в практиці фізкультурного руху в Україні;
- складання комплексу ігрових програм, естафет, забав для різноманітних форм фізичного виховання, народних свят з дітьми та молоддю різного віку, різної підготовленості;
- використання рухливих ігор в якості підготовчих вправ для уроків фізичної культури, тренувань з ігровою спрямованістю.

Змістом *другого* ІНДЗ (I-II семестри: вересень — травень) є завдання зі спортивних ігор. Тематику складають питання:

- виникнення, становлення та розвиток баскетболу в Україні, за кордоном;
- порівняльний аналіз розділу “Спортивні ігри” — гра “Баскетбол” в існуючій програмі з фізичної культури для учнів ЗОШ (Київ, 1998 р.) з минулими державними і сучасними регіональними програмами з фізичного виховання;
- анотація прочитаної і опрацьованої додаткової літератури з розділу “Спортивні ігри” — гра “баскетбол”;
- вивчення передового досвіду вчителів фізкультури, тренерів ДЮСШ щодо викладання, використання гри в баскетбол, її елементів у навчально-виховному процесі школярів;
- виступи кращих клубних баскетбольних команд, збірних команд України на міжнародній спортивній арені;
- організація, підготовка, проведення різноманітних змагань (включаючи методику суддівства) з баскетболу;
- підготовка пакету планів-конспектів підготовчої частини уроку фізкультури, що базується на навчальному матеріалі гри в баскетбол (у пакеті 5–8 конспектів для учнів одного класу).

Змістом *третього* ІНДЗ (III-IV семестри: вересень — травень) є завдання зі спортивних ігор. Тематику складають питання:

- виникнення, становлення та розвиток волейболу в Україні, за кордоном;
- порівняльний аналіз розділу “Спортивні ігри” — гра “Волейбол” в існуючій програмі з фізичної культури для учнів ЗОШ (Київ, 1998 р.) з минулими державними і сучасними регіональними програмами з фізичного виховання школярів;
- підготовка пакету планів-конспектів підготовчої і основної частини уроків фізкультури, що базуються на навчальному матеріалі гри у волейбол для будь-якого класу (в пакеті 5–8 конспектів для учнів одного класу);
- організація, підготовка, проведення різноманітних змагань (включаючи методику суддівства) з волейболу;
- анотація прочитаної і опрацьованої додаткової літератури з розділу “Спортивні ігри” — гра “Волейбол”;

- вивчення передового досвіду вчителів фізкультури, тренерів ДЮСШ щодо викладання, використання гри у волейбол, її елементів у навчально-виховному процесі школярів;

- виступи кращих клубних волейбольних команд, збірних команд України на міжнародній спортивній арені.

Змістом *четвертого ІНДЗ* (V-VI семестри: вересень — травень) є завдання зі спортивних ігор. Тєматику складають питання:

- виникнення, становлення та розвиток ручного м'яча на Україні, за кордоном;
- порівняльний аналіз розділу "Спортивні ігри" — гра "Ручний м'яч" в існуючій програмі з фізичної культури для учнів ЗОШ (Київ, 1998 р.) з минулими державними і регіональними програмами з фізичного виховання школярів;
- тематичне планування, зміст уроків фізичної культури для будь-якого класу, побудованого на реалізації навчального матеріалу гри в ручний м'яч;
- організація, підготовка, проведення різноманітних змагань (включаючи методику суддівства) з баскетболу, волейболу, ручного м'яча;
- анотація прочитаної і опрацьованої додаткової літератури з розділу "Спортивні ігри" — гра "Ручний м'яч"; використання спортивних ігор у різних формах фізичного виховання школярів та молоді;
- розробка тематики, планів та конспектів секційних занять зі спортивних ігор для учнів ЗОШ;
- вивчення передового досвіду вчителів фізкультури по проведенню секційних занять зі спортивних ігор у школі;
- виступи кращих клубних гандбольних команд, збірних команд України на міжнародній спортивній арені.

На четвертому році навчання ІНДЗ зі спортивних ігор студентам не вдається в зв'язку з тим, що у цей період майбутні вчителі фізкультури достатньо завантажені традиційними видами самостійної роботи зі спортігор, а саме: домашніми завданнями по підготовці і проведенню предметно-ігрових уроків, стажуванням в ДЮСШ, двома практичними практиками, підготовкою і захистом курсових та дипломних робіт, участь у змаганнях тощо. Що та інші види самостійної роботи студентів зі спортігор вичерпують весь наявний ліміт часу на згаданий вид діяльності четверокурсників.

Час, необхідний для виконання ІНДЗ. При визначенні ІНДЗ викладач повинен орієнтуватися на ліміт часу, необхідний для виконання роботи. В цілому виконання ІНДЗ повинно займати третину часу, передбаченого на аудиторну роботу з дисципліни, що запланована на навчальний рік. На перше ІНДЗ (рухливі ігри) — 14-16 годин; на друге (спортивні ігри) — 24-26 годин; на третє (спортивні ігри) — 32-34 години; на четверте (спортивні ігри) — 38-40 годин.

Для студентів *заочної форми навчання* видаються за роками навчання аналогічні вказаний тематиці ІНДЗ з рухливих і спортивних ігор. Проте структура звіту спрощена, вона може бути представлена у формі реферату на 6-8 аркушах.

Контроль за виконанням ІНДЗ з боку викладача повинен здійснюватись постійно. Якість виконання ІНДЗ свідчитиме про рівень професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в якісно нових умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы, методы. — М.: Высшая школа. — 1980. — 368 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. — М.: Просвещение. — 1977. — 203 с.
3. Бабушкин Г.Д. Актуальные проблемы профессионального становления и воспитания специалистов по физической культуре и спорту // Теория и практика физической культуры. — 1991. — № 7. — С.11-15.
4. Наумчук В.І. Рекомендациі по вдосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор. — Тернопіль, 2000. — 76 с.
5. Наумчук І., Наумчук В. Організація самостійної роботи з спортивних ігор як форми діяльності студентів факультету фізичного виховання // Наукові записки ТДПУ ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. — 1999. — № 1. — С.158-162.

АВТОРИ НОМЕРА

БЕРЛАДИН Олеся Анатоліївна

старший викладач кафедри теорії і методики початкового навчання Волинського державного університету (ВДУ) ім. Лесі Українки

БОТЮК Олександр Федорович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих дисциплін та методики їх викладання у початковій школі Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) ім. Володимира Гнатюка

ВАВРИСЮК Оксана Богданівна

асpirантка кафедри педагогіки ТДПУ

ВАРАКУТА Ольга Михайлівна

асистент кафедри педагогіки і методики початкового навчання ТДПУ

ВИХРУЩ Віра Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання ТДПУ

ВОВК Людмила Петрівна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Національного педагогічного університету (НПУ) ім. М.П. Драгоманова

ВОЗНЮК Ірина Григорівна

асpirантка кафедри рідної мови та методики її викладання у початковій школі ТДПУ

ГЛАДЮК Тетяна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих дисциплін та методики їх викладання у початковій школі ТДПУ

ДАНЦЕНКО Наталя Левківна

кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник наукового відділу ТДПУ

ДРОБАТЮК Лілія Володимирівна

асpirантка кафедри рідної мови і методики її викладання в початковій школі ТДПУ

ЖАРКОВА Ірина Іванівна

асpirантка кафедри педагогіки і методики початкового навчання ТДПУ

ЗОРЬКА Наталія Миколаївна

старший викладач кафедри філологічних і природнико-математичних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) ім. Михайла Коцюбинського

КОДЛЮК Ярослава Петрівна

докторант кафедри педагогіки і методики початкового навчання ТДПУ

КОЗАК Мирослава Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих дисциплін та методики їх викладання в початковій школі ТДПУ

КОНДРАЦЬКА Людмила Анатоліївна

докторант НПУ ім. М.П. Драгоманова

КОРНІЄНКО Сергій Миколайович

асpirант кафедри педагогіки ТДПУ

КОРНІЄНКО Софія Марківна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання ТДПУ

КОРОЛЬ Ярослав Антонович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих дисциплін і методики їх викладання в початковій школі ТДПУ

КОРЧЕВСЬКА Ольга Петрівна

асистент кафедри природничих дисциплін та методики їх викладання в початкових класах ТДПУ

КУДРИК Валентина Володимирівна	кандидат біологічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкового навчання ВДУ ім. Лесі Українки
НАУМЧУК Володимир Іванович	аспірант кафедри педагогіки ТДПУ
НАУМЧУК Марія Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри рідної мови і методики її викладання в початковій школі ТДПУ
ОНИЩІКІВ Зіновій Михайлович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і методики початкового навчання ТДПУ
ОРАП Марина Олегівна	асистент кафедри психології ТДПУ
ПАЦАЛЮК Ірина Іванівна	аспірантка кафедри педагогіки ТДПУ
ПОТАПОВА Тетяна Андріївна	доцент кафедри філологічних і природничо-математичних дисциплін ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського
СТАСЮК Людмила Павлівна	викладач кафедри дошкільної педагогіки ВДУ ім. Лесі Українки
ФЛІНТА Наталія Володимирівна	старший вчитель вищої категорії загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №1 м. Збаража, призер конкурсу "Вчитель року 2000"
ШПАК Марія Михайлівна	аспірантка кафедри педагогіки і методики початкового навчання ТДПУ
ЮРКІВ Мирослав Михайлович	кандидат філологічних наук, доцент кафедри рідної мови і методики її викладання в початковій школі ТДПУ
ЯЦЕНТА Людмила Євгеніївна	аспірантка кафедри рідної мови і методики її викладання в початковій школі ТДПУ

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.....	3
Берладин Олеся. Соціально-педагогічна модель малокомплектної початкової сільської школи	3
Онишків Зіновій. Сільська початкова малокомплектна школа в умовах переходу на нову структуру і зміст освіти.....	6
Кодлюк Ярослава. Емоційно-ціннісний елемент у змісті підручників для початкової школи	10
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ.....	13
Кондрацька Людмила. Педагогічні основи зацікавлення молодших школярів до християнської культури	13
Пацаюк Ірина. Особливості формування естетичних смаків у дітей молодшого шкільного віку (на основі вивчення образотворчого мистецтва)	18
Корнієнко Сергій. Цінності фізичного самовдосконалення особистості в національному вихованні сучасної школи.....	21
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	26
Гладюк Тетяна. Формування екологічної культури майбутніх учителів початкових класів	26
Юрків Мирослав. Правильність — основна комунікативна якість мовлення вчителя.....	29
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....	32
Вовк Людмила, Вихруш Віра. Дидактична адаптація результатів психологічних досліджень до потреб вітчизняної практики початкового навчання (друга половина XIX — початок ХХ століття)	32
Вознюк Ірина. Зі “Світу дитини” у світ великий український	41
ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	45
Зор'ка Наталія. Орфографічна робота в букварний період	45
Потапова Тетяна. Лексико-фразеологічні вправи як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів	48
Флінта Наталія. Робота над текстом у початкових класах	51
Дащенко Наталія. Методика лексико-семантичного аналізу (на матеріалі вірша М. Вінграновського “Ходімте в сад”)	54
Орап Марина. Психолінгвістичні засади розвитку мовленнєвої діяльності учнів початкових класів	58
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	62
Шпак Марія. Емоційна підготовка учнів до сприймання нового матеріалу (на прикладі уроків читання).....	62
Дробатюк Лілія. Формування опорних умінь як один із напрямків процесу навчання учнів основним видам творчих робіт	65
Яцента Людмила. Ігрові форми навчання читанню шестирічних першокласників	67
Наумчук Марія. Внутрішньопредметні зв’язки між класним і позакласним читанням	73
Жаркова Ірина. Передумови ефективності сприймання природничих знань молодшими школярами	77

<i>Варакута Ольга.</i> Технологія формування природничих понять у молодших школярів	81
<i>Король Ярослав.</i> Розвиток усного мовлення при формуванні обчислювальних навичок.....	88
<i>Козак Мирослава, Корчевська Ольга.</i> Методичні підходи до пошуку шляхів розв'язування текстових задач	93
<i>Ботюк Олександр.</i> Обґрунтування ефективних шляхів і засобів формування конструктивно-технічних умінь у молодших школярів	97
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....	100
<i>Кудрик Валентина, Стасюк Людмила.</i> Екологічне виховання учнів молодшого шкільного віку як педагогічна проблема.....	100
<i>Ваврисюк Оксана.</i> Материнство в сімейних обрядах, звичаях та віруваннях українців	103
ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....	107
<i>Корнієнко Софія.</i> Педагогічна технологія взаємодії сім'ї і школи першого ступеня у вихованні учнів.....	107
<i>Наумчук Володимир.</i> Індивідуальні навчально-дослідні завдання як засіб професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (на прикладі рухливих та спортивних ігор).....	111
АВТОРИ НОМЕРА	114
ЗМІСТ.....	116



**Тернопільський
педуніверситет**
ім. Володимира Гнатюка

Здано до складання 30.05.2001. Підписано до друку 27.06.2001. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 11,1. Обліково-видавничих аркушів — 14,75. Замовлення № 71.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97