ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2004. – №2. – 200 с.

Випуск присвячено актуальним проблемам початкової освіти в сучасних умовах
Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України
Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка від 30 березня 2004 року (протокол № 8)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

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, член-кореспондент АПН України (головний редактор)

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Зіновій Онишків — кандидат педагогічних наук, доцент

Віра Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Богуслав П'єтрулевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Літературна редакція: кандидат філологічних наук, доцент **Олена Гузар**,
кандидат філологічних наук, доцент **Мирослав Юрків**,
кандидат філологічних наук, доцент **Галина Одинцова**,
кандидат філологічних наук, доцент **Лілія Лушпинська**

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель

ББК 74
Н 34

©Тернопільський державний педагогічний університет

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Алла БОГУШ

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТИ

Одним із напрямів модернізації освіти визнано Національною доктриною неперервну освіту, яка забезпечується "…наступністю змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до попередніх ступенів" [6, 7].

Відтак у життєвому циклі розвитку і формування особистості особливої значущості набуває неперервність її освіти. Першою сходинкою, на якій дитина залучається до організованого навчання, є довкілля, що на сьогодні визнано всіма державними документами висхідною, початковою ланкою освіти. Отже, на теоретичному рівні державою забезпечено неперервність освіти від її першої сходинки до здобуття вищої освіти.

Реалізація парадигми неперервності освіти на практиці вимагає насамперед з'ясування феномена "неперервність". Що ж означає цей термін? У новому тлумачному словнику української мови "неперервний" означає "суцільний, безперестанний, який відбувається весь час, не припиняючись, постійний, безупинний" [5, 116]. Та все ж це тільки термінологічне тлумачення слова. Нас цікавить його освітянське наповнення. У педагогічних словниках означений феномен відсутній. У словнику професійної освіти неперервна освіта тлумачиться як „система безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації" [8, 216]. Висловимо своє бачення сутності розглядуваної дефініції.

На нашу думку, неперервна освіта – це полікомпонентний утвір, ефективність якого залежить від реалізації таких його чинників, як наступність, спадкоємність, перспективність і готовність. У такому розумінні неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти у процес, що триває все життя" [8, 216]. Розкриємо сутність виокремлених нами чинників феномена "неперервність". Ми розглядаємо наступність як вищий щабель розвитку, коріння якого проросло в попередньому ґрунті. Отже, це погляд зверху вниз. Це обізнаність класоводів із програмами і методиками навчання і виховання дітей в дошкільному закладі освіти, результатами розвиненості, навченості й вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування їх у подальшій роботі початкової школи. Зауважимо, що таке трактування не є новим у педагогічному обігу, воно стало популярним на сторінках педагогічної преси вже впродовж декількох десятиліть, і особливо актуалізувалося тепер, ними рясніють сторінки всіх педагогічних часописів. Щодо інших виокремлених чинників неперервності освіти, то їх сприймають ще з насторогою, подекуди ототожнюють їх, розглядають як єдиний принцип наступності. Ми дотримуємося дещо іншої позиції. Повернемося до наступності. Провідною функцією наступності є забезпечення ліричного (за термінологією Л.Виготського) розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів. Саме наступність запобігає кризовим явищам у психічному розвитку особистості.

Перспективність, за словами М.Львова, – це погляд знизу вгору, це обізнаність педагогів дошкільної ланки освіти з програмами і технологіями навчання і виховання учнів початкової школи, це той показник, який дає змогу визначити відповідно до віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок, рівень розвиненості і вихованості дитини.

Спадкоємність тлумачиться у словнику як успадкування чогось, продовження певної діяльності, справи, певних традицій [7, 309]. Відтак, ми схильні розглядати спадкоємність як успадкування школою діяльнісного й комунікативного аспектів життя дитини на її дошкільному етапі.

Діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної діяльності дошкільного віку, поступове її ускладнення і ліричний перехід до нової, більш складної навчальної діяльності, яка вимагає від дитини довільності всіх психічних процесів.

Комунікативний аспект передбачає збереження на перших етапах навчання особистісно-інтимного спілкування вчителя з учнями, це лагідно-довірливе, гуманне ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив, вступила в нову соціальну позицію, що зветься "учень", "школяр". І поступово підводити дитину до усвідомлення її нової соціальної позиції, в якій змінюється система взаємовідносин "дитина – вихователь", що була панівною на етапі дошкільного дитинства, на пріоритетність системи "вчитель-учень", з поступовою орієнтацією випускників дошкільних закладів на особистість учителя, як стрижень особистісно-ділового спілкування у шкільному навчанні.

Отже, наступність і перспективність розвитку особистості дитини впродовж двох перших періодів дитинства (дошкільної і початкової ланок) передбачає зміну типів сумісної діяльності дитини і дорослого. В.Кудрявцев виокремлює три типи сумісної діяльності дитини і дорослого, які по-різному впливають на психічний розвиток дитини [4].

Перший тип – репродуктивний, побудований на інструктивно-виконавських діях. Дорослий для дитини виступає тільки як носій соціально заданої суми "ЗУНів", яку дитина обов'язково повинна засвоїти шляхом копіювання і наслідування під безпосереднім контролем педагога [4, 147].

Другий тип сумісної діяльності – квазіевристичний. Дорослий залишається носієм "ЗУНів", проте намагається створити квазіпроблему для дитини, він наштовхує дитину на ті способи вирішення навчального завдання, які сам добре знає. І в середині означеного типу сумісної діяльності також не виникає справжнього спілкування дитини з дорослим.

Третій, розвивальний тип спільної діяльності, передбачає відкриту проблемність як для дитини, так і для педагога, виникає ситуація невизначеності, пошук шляхів її вирішення, у якому передбачено обов'язкове розвивальне спілкування між педагогом і дитиною, формування здібностей, які були відсутніми як у дитини, так і в педагога. Таке розвивальне спілкування призводить до саморозвитку, до формування творчої особистості як дитини, так і педагога. За цим типом дієвими є формули: "Робимо разом", "Роби зі мною", "Роби краще за мене", що відповідає гуманістичній парадигмі освіти.

Отже, наступність і перспективність повинні передбачати орієнтацію і вихователів дошкільних закладів, і вчителів – класоводів на третій, розвивальний тип (спільна діяльність з дітьми), який враховує вікову дитячу індивідуальність, спонукає її до творчого самовиявлення, зберігає унікальність і самобутність дошкільного дитинства, забезпечує ліричний, безкризовий перехід дошкільника у позицію особистості другого дитинства і водночас віддзеркалює розвивальний характер освіти.

Розглянуті нами чинники (наступність, перспективність і спадкоємність) є педагогічним аспектом неперервності освіти і підготовки дітей дошкільної ланки до навчання в початковій школі.

Водночас не можна вести мову про ефективну, повноцінну підготовку дітей до навчання у школі, якщо не враховувати її психологічного аспекту, тобто стану внутрішньої готовності дитини до переходу в нову соціальну позицію "школяр", в нову соціальну ситуацію розвитку "школа". Готовність – це усвідомлений стан організму до сприйняття певної нової діяльності, нової інформації, який запобігає виникненню кризових явищ.

Психологічна готовність дітей до школи передбачає формування у дітей певного ставлення до школи (як серйозної і соціально-значущої діяльності), тобто відповідну мотивацію навчання, або мотиваційну готовність, а також забезпечення рівня інтелектуального та емоційно-вольового розвитку дитини" [2, 162].

Готуючи дітей до школи, слід уникати надмірного перевантаження дітей дошкільного віку інформаційними відомостями з різних освітніх галузей, які не відповідають потенційним

віковим можливостям їх засвоєння, наприклад, такими, як знання з фізики, математики, грамоти, геометрії, історії, астрономії, географії, валеології, анатомії, фізіології тощо, якими начинені і дотепер варіативні програми дошкільних закладів. Усе частіше можна почути, що наші діти акселерати, вони мають неабиякі потенційні можливості для засвоєння складного матеріалу, потрібно лише розробити відповідну методику навчання. Запереченням цієї сентенції є слова В.Котирло про те, що "прямої і однозначної залежності розвитку від навчання немає" [2, 164].

Розвивальний ефект навчання залежить від його змісту і методів, тобто чого навчають і як навчають, а зміст і методи навчання обов'язково лімітуються віковими можливостями дітей, і в доборі змісту навчання в жодному разі не можна ігнорувати вік дитини, оскільки, за образним виразом академіка О.Запорожця, "проблема віку, яку ми виштовхнули у двері, стукає у вікно". Не можна навчити дітей всього, чого захочуть дорослі, чого вони можуть навчити. Важливо для нас, щоб одержані знання сприяли розвитку дитини, а не були "мертвим вантажем чи механічно відтворювалися", нам не потрібно, щоб дитина була схожою "на автоматичний устрій, який би видавав те, що в ньому було запрограмовано" [2, 164].

Проблема інтелектуальної готовності дітей до навчання у школі набула надзвичайної актуальності тепер у зв'язку з реформуванням системи освіти в Україні, переходом на навчання з 6 років та продовження його терміну до 12 років. Тому надзвичайно небезпечним для здоров'я дітей є перебування в одному першому класі дітей різної вікової категорії: від 5 років 9-10 місяців до 7,5 років, з різним ступенем психологічної готовності до навчання, з різним рівнем педагогічної підготовки до школи. Дітей із сімей на сьогодні більшість – 60%, з дошкільних закладів різного типу (державних, приватних, профільних і т. ін.), яких або зовсім не готували до школи, або готували за елітними програмами – менше. За словами Ш.Амонашвілі, "чим менший вік, тим більшого значення у його визначенні надається місяцям і навіть тижням". Недиференційований підхід до дітей, уніфікація їх до загальної категорії "учень", "першокласник" затримує адаптацію дітей до нових шкільних умов діяльності, призводить до нервових зривів і кризових явищ.

Які напрями забезпечення наступності в розвитку дитини дошкільного віку, організації її різних видів діяльності в дошкільному закладі і в початковій школі?

Насамперед це ґрунтовна обізнаність педагогів з обома ланками освіти: по-перше, з якісними психологічними новоутвореннями дітей дошкільного (5 і 6 років життя) і молодшого шкільного віку (7 і 8 років життя); по-друге, обізнаність із державними вимогами до рівня вихованості, розвиненості і навченості дітей за вимогами БКДО і ДСПО.

На цій основі необхідне повне узгодження змісту в роботі між ДЗО і ПШ в роботі з дітьми старшого дошкільного віку, які не відвідують ДЗО, оскільки така робота за законом про ДО є обов'язковою і буде здійснюватися дошкільними закладами, школою, центрами і т. ін.

Суттєвих змін вимагає і робота з батьками для роз'яснення їм необхідності засвоєння дитиною вимог БКДО, оскільки такого документа у нас ще не було, і зміни сутності поняття "підготовка дітей до школи", яку вони пов'язують лише з навчанням грамоти і математики.

Треба розробити відповідні навчально-методичні та інструктивні матеріали для ДЗО і ПШ спільними зусиллями вихователів, учителів і науковців обох ланок освіти щодо розуміння сутності наступності та шляхів її забезпечення.

Висновки. Координація змісту дошкільної та початкової освіти з метою визначення пріоритетних напрямів діяльності кожної з цих ланок та усунення диспропорції між провідними змістовими лініями дошкільної освіти, що полягає сьогодні в переважанні пізнавального розвитку над фізичним, соціально-особистісним, морально-етичним, художньо-естетичним. Зміна методики навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку і початкової школи, за образним виразом академіка О.Савченко "замість предметоцентризму – дитиноцентризм", враховуючи "індивідуальність кожного".

Також потрібно скоординувати в означеному напрямі навчальні плани, програми, ввести нові спецкурси для студентів факультетів дошкільної і початкової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калмикова Л.О. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх упровадження / Зб.: Дитинство: Наступність і перспективність. – Переяслав-Хмельницький, 2000.

2. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Радянська школа, 1971.
3. Котырло В.К. Завтра в школу. – К.: Радянська школа, 1977.
4. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. – Рига: Эксперимент, 1999.
5. Новий тлумачний словник української мови. – В 4 –х т.т. - Т. 2.- К.: Аконіт, 1999.
6. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. – К.: Шкільний світ, 2001.
7. Новий тлумачний словник української мови / в 4-х т.т. – Т. 3. – К.: Аконіт, 1999.
8. Професійна освіта. Словник. –К.: Вища школа, 2000.

Ярослава КОДЛЮК

ПІДРУЧНИК ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК МОДЕЛЬ СУЧАСНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Реформування національної системи освіти торкнулося усіх її рівнів і структурних компонентів, у тому числі й процесу навчання. Модернізація навчального процесу забезпечується різними чинниками, пріоритетну роль серед яких відіграють підручники нового покоління, що інтегрують у собі його основні складові. Тому однією із найбільш актуальних проблем сьогодення є удосконалення даного виду навчальної літератури, його розробка з урахуванням досягнень психолого-педагогічної науки, вікових особливостей учнів, а також основних вимог домінуючої концепції навчання (на сучасному етапі – розвивального, особистісно зорієнтованого).

Наявний науковий фонд дозволяє вичленити кілька аспектів аналізованої проблеми. Чималий масив складають дослідження призначення підручника. Концептуальним положенням сучасної теорії шкільного підручника є визнання його двоєдиної сутності: як носія змісту освіти та засобу навчання; як єдність викладання й учіння; як взаємозв'язок змістової та процесуальної сторін навчання (В.Бейлінсон, Д.Зуєв, В.Краєвський, І.Лернер). Теоретичні основи розвивального, особистісно орієнтованого навчання розроблені О.Савченко, І.Якиманською. Дидактичні аспекти реалізації в підручнику особистісно зорієнтованої технології навчання відображені у працях Н.Бібік, Н.Буринської.

Таким чином, аналіз наявних джерел свідчить про відсутність спеціальних досліджень, які б системно аналізували підручник як інтегровану модель процесу навчання.

Навчання, як відомо, – це двосторонній процес педагогічної діяльності вчителя і навчальної діяльності учнів. Сполучною ланкою між ними виступає об'єкт засвоєння – навчальний матеріал. Отже, викладання як діяльність учителя, учіння як діяльність школяра та зміст виучуваного – компоненти цього процесу. Виходячи з того, що підручник вважають моделлю цілісного процесу навчання, він покликаний повноцінно представляти виділені компоненти.

Мета статті полягає у з'ясуванні тих теоретичних положень, які забезпечують відображення у підручнику основних компонентів процесу навчання – діяльності викладання, діяльності учіння та змісту навчального матеріалу.

Визнання двоєдиної сутності даного виду навчальної літератури спонукає розглянути його у ролі носія змісту освіти. Теоретичним підґрунтям аналізованого аспекту проблеми виступає концепція багаторівневого формування змісту освіти (В.Краєвський, І.Лернер, М.Скаткін) [15, 1]. Згідно із запропонованою концепцією зміст освіти включає такі рівні: загального теоретичного уявлення; навчального предмета; навчального матеріалу; процесу навчання; рівень, на якому зміст освіти стає надбанням кожного конкретного учня. Перших три рівні відносяться до проектованого змісту освіти, який існує як задана норма, як те, що необхідно реалізувати в навчальному процесі, і фіксуються у відповідних документах.

Зміст освіти на першому рівні – це узагальнене системне уявлення про склад, структуру та функції педагогічно інтерпретованого соціального досвіду. Він знаходить своє відображення у навчальних планах. Цей документ подає перелік навчальних предметів, що підлягають вивченню; послідовність їх вивчення за роками навчання; кількість часу, що відводиться на вивчення кожного предмета.

Зміст освіти на другому рівні – рівні навчального предмета – матеріалізує навчальна програма. У зв'язку з цим підкреслимо два моменти:

1) по-перше, зміст освіти і навчальний предмет – поняття не тотожні. Навчальний предмет трактується як засіб реалізації змісту освіти, як дидактично опрацьована копія відповідної науки. Він включає два блоки: основний, в якому представлений матеріал, що підлягає засвоєнню, та процесуальний – блок засобів для засвоєння цього матеріалу;

2) по-друге, навчальні предмети багатофункціональні, тобто включають чотири компоненти змісту освіти. Однак співвідношення цих компонентів різне, що залежить від провідної функції предмета. Під останньою розуміють головне призначення, домінанту (В.Ледньов), які зумовили введення його у зміст освіти. У зв'язку із зазначеним виділяють такі типи навчальних предметів: навчальні предмети, основне призначення яких полягає в оволодінні системою знань (історія, географія, біологія тощо); навчальні предмети з функцією формування способів діяльності (іноземна мова, трудове навчання та ін.); спрямовані на формування ставлення до навколишньої дійсності (музика, образотворче мистецтво) (І.Журавльов, Л.Зоріна). Прикметно, що значна частина навчальних предметів, які вивчаються у початковій школі, реалізує два основних компоненти (наприклад, мова, читання, математика) (Т.Байбара).

Шкільний підручник презентує зміст освіти на рівні навчального матеріалу, який безпосередньо випливає із рівня навчального предмета, і проектує організацію навчальної діяльності учнів на уроці (детермінує четвертий рівень – педагогічної дійсності), тобто в кінцевому рахунку завершує етап його проектування на теоретичному рівні. Саме тому підручник вважають моделлю цілісного навчального процесу.

Зазначимо, що поняття „зміст освіти" по-різному трактувалося на різних етапах розвитку педагогіки і школи. Ретроспективно виділено три концепції даного феномена з точки зору їх відповідності сучасним уявленням про людину і її становлення [6].

Згідно з першою зміст освіти трактують як сукупність педагогічно адаптованих основ наук, які вивчаються у школі (такий підхід розглядається як технократичний; він передбачає залучення школярів до науки і виробництва).

Друга концепція характеризує його як сукупність знань, умінь та навичок, якими повинні оволодіти учні у процесі навчання. Без сумніву, таке розуміння зазначеного поняття більш прогресивне, оскільки націлює на подолання формалізму у знаннях школярів, на формування здатності застосовувати набуті знання на практиці. Однак помітно, що зазначений підхід детермінує репродуктивну діяльність, передбачає виховання чітких виконавців, що забезпечують відтворення людського досвіду, а не його збагачення, примноження.

Найбільш прогресивною вважається культурологічна концепція змісту освіти (як спроба інтегрувати культуру й антропологію), розроблена у 70-х роках XX століття (І.Лернер, М.Скаткін), яка розглядає його як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою людській культурі. Такий підхід дозволив ученим виділити основні елементи змісту освіти: досвід пізнавальної діяльності, що фіксується у формі знань; досвід виконання відомих способів діяльності – у формі умінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності – здатність застосовувати набуті знання, уміння та навички у змінених умовах; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, що включає систему цінностей, особистісних орієнтацій. Залежно від форм пред'явлення даних елементів у підручнику, а також способів їх засвоєння розрізняють відповідно інформативний, репродуктивний, творчий та емоційно-ціннісний компоненти. Зазначимо: виділені компоненти мають бути належним чином відображені у підручниках. Однак досвід переконує, що повноцінно представлені у змісті навчального матеріалу лише перші три з них. Досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності ще недостатньо розроблений, хоча його роль у формуванні особистості дитини незаперечна.

Визначаючи підручник як *засіб навчання*, дедалі більше вчених схиляється до думки про те, що він повинен мати виразні ознаки певної педагогічної технології, тобто пропонувати вчителеві орієнтовний зразок організації навчальної діяльності учнів (чого і як навчати), а для школярів бути самовчителем (шляхом добору відповідних вправ, завдань, алгоритмів, приписів тощо формувати уміння вчитися, оволодівати знаннями) (С.Бондар, В.Плахотник, О.Савченко).

Розглянемо підручник у ролі *засобу навчання для вчителя*. Суттєво конкретизує досліджуваний аспект проблеми положення І.Лернера про підручник як стратегічну і тактичну

(методичну) модель процесу навчання [4]. Як стратегічна модель він відображає основні елементи цього процесу: цілі, зміст, методи, організаційні форми. Водночас, на думку вченого, кожен підручник є тактичною моделлю навчального процесу, оскільки пропонує його універсальну структуру.

Учитель модифікує запропоновану модель, переносить головні її ознаки на реальний навчальний процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, типу школи, умов, в яких він відбувається. Отже, підручник як стратегічна і тактична модель процесу навчання допомагає педагогу реалізувати одну із основних функцій навчальної книжки – керівництво процесом засвоєння змісту освіти.

Як зазначає М.Скаткін, у підручнику тою чи іншою мірою запрограмована і методика навчання [9], тобто даний вид навчальної літератури є своєрідним сценарієм майбутнього процесу навчання, оскільки фіксує не лише зміст навчального предмета, основні методичні підходи до його викладання, а й окремі прийоми навчання (наприклад, орієнтовні запитання з метою аналізу ілюстрацій; зразки алгоритмів, приписів; зразки записів; зміст інструкцій щодо виконання практичних завдань та ін.). Нерідко саме з допомогою підручника вчитель оволодіває новими технологіями навчання.

Однак у роботі з підручником не варто обмежуватися лише його змістом. Доречно, на думку вчених, доповнювати матеріал підручника додатковою інформацією (бо його зміст надто конспективний); використовувати місцевий, краєзнавчий матеріал (такі відомості відсутні у книжці); передбачати труднощі, які можуть виникнути у процесі організації роботи з підручником; інколи міняти порядок чи методику подачі матеріалу (якщо такий підхід педагогічно виправданий) [17].

Чимало цікавих думок, що стосуються ролі підручника у підготовці вчителя до уроку та інформаційної культури педагога, знаходимо в науковому доробку В.Сухомлинського. Ось деякі з них:

- підручник з основ науки, що викладає вчитель, має бути для нього азбукою, яку він знає достеменно;
- варто співвідносити виклад матеріалу в книжці з рівнем розвитку класу, в якому буде вивчатися даний матеріал, оскільки “справжній майстер педагогічного процесу читає підручник очима учнів і тільки” [14, 618];
- при підготовці до уроку підручник не може бути єдиним джерелом знань. “Ми викликали б у дітей тільки відразу до повсякденного засвоєння певних “порцій” знань, якби вчитель обмежувався підручником і не розсував би перед ними горизонти науки…, вчителеві треба знати значно більше, ніж вимагає програма” [14, 618];
- володіння мистецтвом пошуку додаткової літератури – важливий елемент інформаційної культури педагога (сюди входить не лише уміння знаходити потрібну книжку в бібліотеці, а й володіння комплексом умінь, які необхідні для повноцінної роботи з довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки);
- особиста бібліотека педагога – “перший вихід у той океан знань, який відкривається читанням” [13, 101].

Водночас підручник виступає *засобом навчання для учня.*

Діяльність учіння умовно поділяють на дві підсистеми: під керівництвом учителя та у формі самостійної роботи. Перша підсистема передбачає раціональну організацію засобами підручника навчальної діяльності школярів, тобто процесу оволодівання знаннями, формування умінь та навичок. Відтак у підручнику варто відобразити основні етапи навчання: постановка завдань і формування мотивів навчальної діяльності; повідомлення нової інформації; розкриття орієнтирів для виконання майбутніх дій; відпрацювання даних дій у формі зовнішнього чи внутрішнього мовлення; відпрацювання їх у мислительній формі (репродуктивній і творчій); контроль і самоконтроль у процесі виконання дій на етапі завершення; заключна систематизація як її продовження по ходу всієї навчальної діяльності (за І.Лернером).

З іншого боку, характерною ознакою якісного підручника є формування з його допомогою методів і прийомів учіння, тобто уміння вчитися, самостійно оволодівати знаннями. Підручник як засіб навчання, на думку Д.Зуєва, покликаний “сприяти засвоєнню конкретних знань, виробленню в учнів у процесі учіння умінь і навичок, досвіду самостійної творчої

діяльності, уміння орієнтуватися у предметі, шукати і знаходити необхідну інформацію" [3, 35], тобто забезпечувати не лише змістову сторону навчання, а й процесуальну.

Зазначена проблема суттєво актуалізується в умовах інформаційного суспільства, коли особливої значущості набуває не лише оволодіння предметними знаннями, а й формування в учнів бажання та уміння вчитися, виховання потреби і здатності до навчання упродовж усього життя.

Проблема підручника як засобу навчання тісно пов'язана з організацією *роботи з підручником* – важливим методом навчання, сутність якого полягає "в оволодінні новими знаннями, коли учень вивчає матеріал й осмислює наявні факти, приклади, закономірності і паралельно набуває вміння працювати з книжкою" [8, 179]. Таким чином, у зазначеному методі чітко простежуються два аспекти: організація засвоєння навчального матеріалу підручника і формування вміння працювати з книжкою.

Процес оволодіння знаннями на матеріалі підручника може відбуватися під безпосереднім керівництвом учителя та у формі самостійної роботи учнів із книжкою; на різних етапах уроку; з кожним із основних структурних компонентів навчальної книжки.

Це так звані "зовнішні компоненти" роботи з підручником як методу навчання, тобто ті, які реалізує вчитель. Водночас кожен метод містить і "внутрішні компоненти", застосовуючи які, "учень не лише справляється з поточними завданнями учіння, а й організовує свою пізнавальну діяльність, вчиться вчитися; іншою термінологією їх називають "надпредметними" уміннями" [11, 15]. Таким внутрішнім компонентом зазначеного методу виступає уміння працювати з підручником.

У науці побутує думка про те, що якісний підручник повинен враховувати рівень розвитку освіти, відповідати моделі навчального процесу на конкретному історичному етапі, оскільки "які б зміни не відбувалися з підручником за період існування, одна сутнісна риса його залишається незмінною – відносна відповідність типу навчального процесу в певний період розвитку школи" [2, 45]. Таким чином, наявний тісний зв'язок теорії підручника з дидактикою. На його позначення використовується навіть спеціальний термін – "дидактика шкільного підручника" [5]. Проблеми підручника, вважає І.Лернер, повинні розглядатися в системі цілісної дидактичної концепції, тобто щоб розв'язання одних проблем підручника було пов'язане з розв'язанням інших, а всі разом випливали із загальної теорії навчання [16]. Аналогічної точки зору дотримується В.Краєвський, який стверджує, що теорія підручника – це, в той же час, певна теорія навчання [10]. Тому вагомим підґрунтям досліджуваної проблеми виступають праці провідних дидактів – Ю.Бабанського, І.Лернера, О.Савченко, М.Скаткіна та ін.

Прикметно, що кожна епоха характеризується специфічними ознаками навчання як процесу, які детермінуються вимогами конкретного суспільства і людства в цілому. Комплекс таких ознак І.Лернер називає "домінантою навчання" для даного періоду і розкриває її через такі компоненти: з якою метою, кого, чого і як вчити [7]. Тому, щоб виявити характерні риси процесу навчання на конкретному історичному етапі, потрібно з'ясувати прояви домінанти у зазначений період.

Додамо, що це не єдине поняття, яке характеризує суттєві ознаки навчального процесу. І.Журавльов, М.Махмутов, М.Скаткін користуються, наприклад, поняттям "тип навчання" (поняття про типи навчання розглядається в педагогічних дослідженнях в основному в історичному аспекті); вітчизняні дидакти вживають термін "модель процесу навчання".

Гуманістичні цінності освіти зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно зорієнтовану, яка спроможна реалізувати принцип дитиноцентризму в навчально-виховному процесі як відображення людиноцентриської тенденції в розвитку сучасного світу (В.Кремень, О.Савченко, І.Якиманська та ін.). Основними ознаками особистісно орієнтованого навчання є: зосередження на потребах учня; діагностична основа навчання; переважання навчального діалогу; співпраця, співтворчість між учнями і вчителями; ситуація вибору і відповідальності; турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів; пристосування методики до навчальних можливостей дитини; стимулювання розвитку і саморозвитку школяра [12]. Саме з урахуванням вказаних ознак має розроблятися зміст навчальної книги.

Узагальнений підхід до підручника як моделі процесу особистісно орієнтованого навчання представлений на схемі 1.

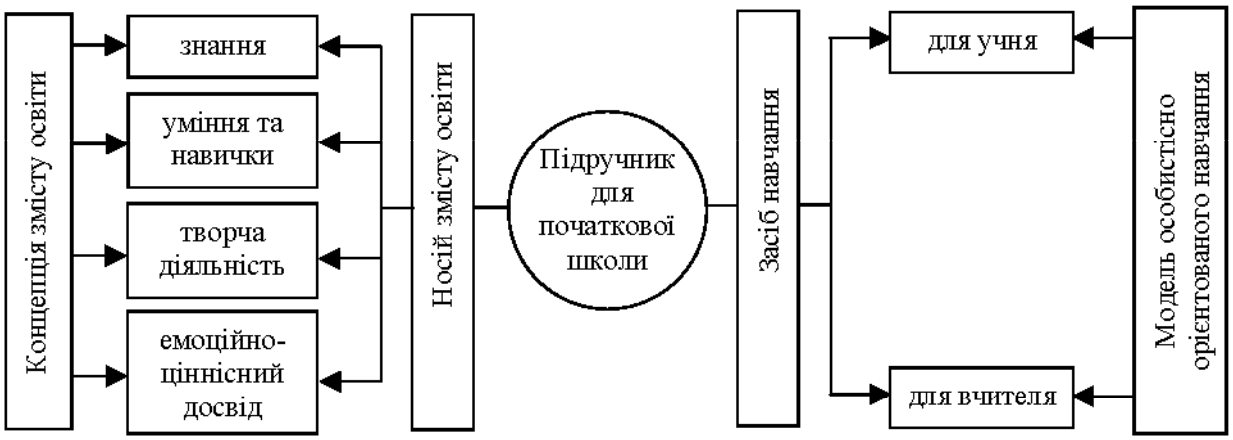


Схема 1. Підручник як модель процесу навчання

Висновки. Положення про підручник як модель цілісного процесу навчання, що базується на визнанні його у ролі носія змісту освіти та засобу навчання (для вчителя і для учня) поглиблює розуміння сутності даного виду навчальної літератури. Перспективним видається дослідження шляхів реалізації виділених теоретичних положень у підручниках з урахуванням вікових та інших особливостей учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дидактика средней школы / Под ред. М.А.Данилова, М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
2. Журавлев И.К. Учебник вчера, сегодня, завтра // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С.44-49.
3. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
4. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева. – М.: Изд-во РАО, 1992. – Ч. 2. – 160 с.
5. Кодлюк Я.П. Дидактика шкільного підручника // Рідна школа. – 2003. – № 1. – С. 12-14.
6. Краевский В.В. Содержание образования – бег на месте // Педагогика. –2000. – № 7. – С. 3-12.
7. Лернер И.Я. Показатели качества и эффективности обучения // Педагогика и народное образование в СССР: Экспресс-информация. – М.: Изд-во АПН СССР, 1985. – Вып. 1 (85). – 18 с.
8. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А.Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр “Академия”, 1999. – 512 с.
9. Проблемы школьного учебника: Вопросы повышения воспитательной роли учебника / Редкол.: Ю.К.Бабанский и др.– М.: Просвещение, 1979. – Вып. 7. – 230 с.
10. Проблемы школьного учебника: Вопросы теории учебника / Редкол.: Л.В.Занков и др. – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – 279 с.
11. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред. Е.Д.Божович. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2000. – 192 с.
12. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
13. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 53-206.
14. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори: У 5-ти т. –К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 393-626.
15. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
16. Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. трудов / Отв. ред.: И.Я.Лернер, Н.М.Шахмаев. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 172 с.
17. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Академія, 2002. – 528 с.

Ольга ЯНЧЕНКО

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІННЯ ПРАЦЮВАТИ З ПІДРУЧНИКОМ

Реформування національної системи освіти передбачає зміну цілей освітньої підготовки учнів, яка полягає у формуванні в них бажання та вміння навчатися упродовж усього життя. Стрижнем освіти XXI ст. є "виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем" [3, 3].

Школа першого ступеня як структурна ланка загальноосвітньої підготовки учнів спрямована на "всебічний розвиток молодших учнів та повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності" [4, 28]. Важливою складовою, що впливає на результативність процесу навчання, є формування загальнонавчальних умінь і навичок, і перш за все – уміння працювати з підручником.

Психологічні і дидактичні аспекти проблеми формування уміння працювати з підручником знайшли відображення у науковому доробку вчених.

Чималий масив складають дослідження теорії шкільного підручника. Науковцями вивчались, зокрема, питання сутності підручника, структури та функціонального забезпечення (В.Бейлінсон, В.Беспалько, Д.Зуєв, В.Цетлін та ін.); його місця і ролі у навчальному процесі (Ю.Бабанський, І.Лернер, О.Савченко, М.Скаткін та ін.); особливостей підручника для початкової школи (Л.Занков, О.Савченко, А.Полякова); у дослідженнях Г.Гранік, Г.Костюка, Н.Менчинської розкриті психологічні основи побудови навчальної книги.

Вченими досліджувалася проблема організації роботи з підручником на уроках, зокрема використання таких прийомів, як виділення головної думки твору, складання плану, відповідь на запитання за змістом, переказ прочитаного та ін. (Г.Гранік, Л.Концева, В.Паламарчук, М.Ємельянова); вивчалася самостійна робота учнів з текстом на різних предметах (І.Унт); з'ясовувався рівень його розуміння учнями початкових класів (уміння складати план твору, визначати головну думку прочитаного, ставити пізнавальні запитання) (Н.Ігнатенко, Н.Чепелєва); у контексті самоосвіти молодших школярів досліджувалися уміння складати план, стисло та вибірково переказувати, працювати з заголовком (І.Гантя).

Аналіз наявного доробку свідчить про те, що переважна більшість учених роботу з підручником розглядає, як роботу з текстом; такий підхід вважаємо спрощеним, оскільки, окрім тексту, підручник містить інші структурні компоненти – апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування.

З'ясування дидактичних умов формування уміння працювати з підручником також не стало предметом спеціального вивчення, хоча напрацювання вчених у зазначеному аспекті окреслюють чіткі орієнтири щодо нашого дослідницького задуму. Наприклад, процес ефективного формування навчальної діяльності науковці пов'язують з такими дидактичними умовами: системна побудова кожного навчального предмета, усвідомлення усіх компонентів навчальної діяльності, використання міжпредметних зв'язків, раціональне поєднання репродуктивного і творчого у процесі розв'язання різних навчальних завдань [1].

Виділяють також умови, які забезпечують ефективність навчального процесу стосовно діяльності вчителя і діяльності учнів, підкреслюючи, що "синхронність її спрямованості визначає результат" [16, 90-91].

Відомі дослідження дидактичних умов формування окремих загальнонавчальних умінь і навичок. Так, наприклад, В.Паламарчук виділила умови успішного формування у школярів уміння виділяти головне: рівень майстерності вчителя; особливості предмета і матеріалу, мети уроку; вибір і поєднання оптимальних прийомів і методів навчання; поетапне формування у школярів уміння виділяти головне (у тісному зв'язку з оволодінням іншими логічними прийомами); врахування реальних навчальних можливостей школярів і динаміка їх навчання [8].

Дидактичні умови ефективної роботи з підручником досліджувались С.Смірновим. Він вважає за необхідне дотримання наступних вимог: відбір посильного матеріалу; роботу з підручником розпочинати з детального вступного пояснення вчителя; у процесі виконання

завдань вести спостереження за діями учнів і фіксувати недоліки (при потребі надаючи їм допомогу) [9, 179].

Однак констатуємо, що проблема виділення дидактичних умов формування уміння працювати з підручником у рамках школи першого ступеня в науці спеціально не розглядалася.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Аналіз результатів цілеспрямованого спостереження (відвідування уроків, анкетування учнів і вчителів) вказує на те, що школярі недостатньо володіють умінням працювати з підручником. Це зумовлено багатьма причинами, однією з яких, на наш погляд, є нерозробленість теоретичних основ розвитку даного уміння та обмаль науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо його формування.

Таким чином, відсутність спеціальних досліджень з аналізованої проблеми, з одного боку, та потреби практики, з іншого, зумовили вибір теми дослідження, ***метою*** якого є виявлення дидактичних умов формування у молодших школярів уміння працювати з підручником.

В.Андреєв визначає поняття „дидактичні умови" як обставину процесу навчання, яка є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення певної дидактичної мети [1].

О.Федорова вважає, що педагогічною умовою називається сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм, яка забезпечує успішне розв'язання поставленого завдання [14]. Оскільки дане твердження стосується навчального процесу в цілому, то його, на наш погляд, можна розглядати як характеристику терміну "дидактична умова".

При виділенні дидактичних умов формування уміння працювати з підручником, ми враховували його сутність:

– це навчальне уміння, тому з метою поетапного оволодіння ним необхідна спеціальна система завдань і вправ;
– це загальнонавчальне уміння, а значить доцільним є використання міжпредметних завдань, а також поєднання прямого й опосередкованого способів впливу на дану якість;
– формування уміння працювати з підручником розглядається нами в межах молодшого шкільного віку, тому обов'язковою умовою його засвоєння є забезпечення позитивної мотивації учіння.

Даний підхід дозволив виділити такі дидактичні умови:

– мотиваційне забезпечення процесу формування уміння працювати з підручником;
– поетапність, послідовність і систематичність роботи в окресленому напрямку;
– міжпредметний характер вироблення зазначеного уміння;
– поєднання прямого й опосередкованого способів впливу на дану якість.

Н.Тализіна зазначає, що "виділені вчителем цілі, як і відповідна їм діяльність, повинні бути прийняті учнями. Спонукають учнів до засвоєння діяльності, до досягнення поставлених вчителем цілей – мотиви" [12, 28].

Відповідно до принципу єдності свідомості і діяльності, виділеного С.Рубінштейном, навчальна дія як цілісність включає в себе два взаємопов'язані компоненти: мотиваційний і виконавчий. Для організації навчальної діяльності особливий інтерес представляють навчально-пізнавальні мотиви, особливістю яких, як відзначає Д.Ельконін, є спрямованість на оволодіння способами діяльності.

З іншого боку, О.Малихіна вважає, що "вміння працювати з підручником є однією з умов формування повноцінної мотивації учіння молодших школярів" [5, 74]. Однак для того, щоб підручник став мотивом, повинні виникнути мотиви, які дадуть поштовх формуванню даного уміння. Тобто діє закономірність, на яку вказує О.Федорова: "Деякі педагогічні умови можуть виступати і як результат, і як умова успішної реалізації певних завдань" [14, 203].

З метою забезпечення позитивної мотивації у процесі роботи учнів початкових класів з підручником радимо використовувати такі прийоми: актуалізація вже наявних мотивів (похвала за попередні досягнення); перспективна мотивація (показ можливостей використання набутих знань у майбутньому); похвала при отриманні проміжних результатів; показ правильного

зразка дії у тій чи іншій ситуації; “,захоплення кінцевим результатом”; обмін ролями “вчитель – учень”; створення ситуації суперництва; порівняння результатів діяльності учнів, які володіють певним умінням, і тих, що не володіють ним.

Виділяючи мотиваційне забезпечення як окрему дидактичну умову, ми в той же час вважаємо, що кожному виду діяльності, спрямованому на формування уміння працювати з підручником, повинна передувати відповідна мотивація.

Методика формування будь-якого уміння базується на діяльнісному підході, розробленому психологами С.Рубінштейном і О.Леонтьєвим, а також на теорії поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, Н.Тализіна). Згідно з даними концепціями різні види інтелектуальної діяльності виступають об’єктом спеціального засвоєння. Розглядаючи уміння як мислительну дію, яка формується поетапно, вчені дійшли висновку, що даний процес повинен включати певні етапи (предметні, мовні і мислительні дії). Поступовий перехід від розгорнутих (зовнішніх) дій до згорнутих (мислительних) відбувається в послідовності, заданій орієнтувальною основою.

Щоб оволодіти відповідним умінням, потрібно знати спосіб діяльності, тобто які дії і в якій послідовності треба виконати для досягнення певного результату. Взаємозв’язок між способами навчальної діяльності та уміннями і навичками розкривають таким чином: “способи діяльності, стаючи надбанням особистості, перетворюються в уміння і навички” [6, 51]. В.Паламарчук зазначає, що „поняття способу діяльності є основним, коли йдеться про практичну реалізацію, про формування загальнонавчальних умінь і навичок” [8, 4].

Знання про способи діяльності як обов’язковий елемент змісту освіти мають бути представлені у підручниках (О.Дмитрієв, Є.Кабанова-Меллєр, О.Савченко, Н.Тализіна). Зразки таких алгоритмів, схем-опор, правил, які розкривають суть різних прийомів [11].

Існують різні підходи до виділення етапів формування умінь. На думку В.Паламарчук, цей процес включає такі складові: нагромадження досвіду застосування прийомів; діагностика наявного рівня сформованості; осмислення суті і формування прийому-орієнтира; застосування прийому в різних умовах.

Відомий дослідник процесуальних аспектів навчання в рамках школи першого ступеня О.Дмитрієв обґрунтовує наступні етапи: ознайомлення зі змістом і структурою уміння; організація практичної діяльності з метою оволодіння ним; застосування уміння в подібних і змінених умовах.

Усвідомлюючи фундаментальність розроблених підходів, разом з тим розуміємо, що дані послідовності можуть бути використані при формуванні уміння працювати з підручником лише з деякими уточненнями і з урахуванням специфіки навчальної діяльності молодших школярів.

Визначаючи основні компоненти процесу формування навчальних умінь, ми виходили із твердження Н.Тализіної про те, що “якісна підготовка учня будь-якого рівня залежить від рівня зумовленості трьох головних вузлів навчального процесу: цілі навчання (для чого вчити), його змісту (чого навчати) і принципів організації навчального процесу (як вчити)” [13, 10]. З урахуванням зазначених положень, у процесі формування уміння працювати з підручником були виділені такі етапи: мотиваційний (1 кл.), тренувальний (2-3кл.), основний (4 кл.) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Дидактична модель формування у молодших школярів уміння працювати з підручником

Етап	Завдання	Дидактичне забезпечення
Мотиваційний (1 клас)	стимулювання учнів до оволодіння прийомами роботи з підручником	створення ситуації зацікавленості (“Казка про важливість уміння працювати з підручником”); використання казкових героїв; створення проблемних ситуацій
Тренувальний (2-3 клас)	ознайомлення з прийомами роботи з підручником; засвоєння операційного складу прийомів	виконання завдань за зразком, опорою; використання пам’яток, алгоритмів, приписів; виконання завдань, що передбачають доповнення пропущених дій; перенесення набутих прийомів на інші навчальні предмети; створення ситуацій успіху, похвала при отриманні проміжних результатів

Основний (4 клас)	забезпечення зростаючого рівня самостійності	створення ситуацій вільного вибору (творче використання набутих умінь); створення умов для розвитку індивідуальних здібностей; широке перенесення уміння на різні предмети

Ми свідомо не говоримо про повністю самостійне оволодіння зазначеним умінням у рамках школи першого ступеня, оскільки це складне інтелектуальне новоутворення. Дослідження дидактів і психологів (Л.Концева, В.Паламарчук, О.Савченко, Г.Цукерман) вказують, що його вироблення можна і треба починати вже у початкових класах, однак варто пам'ятати, що воно "може бути сформоване дуже рано, але не на перших порах навчання: діти повинні принаймні навчитися читати" [15, 217].

Успіх в оволодінні умінням працювати з підручником буде досягнутий лише тоді, коли кожен з його компонентів засвоюватиметься як частина цілого, тобто варто забезпечити послідовність у роботі. П.Гальперін зазначав, що "повноцінна дія більш високого порядку не може складатися без опори на попередні форми тієї ж дії" [2, 266]. Тому при формуванні даного уміння доцільно йти від простіших умінь до складніших, дотримуючись при цьому ланцюжка послідовних кроків, кожний з яких доповнює уже вироблене уміння. Так, наприклад, формуючи уміння працювати з текстом, слід починати з простіших – ділити текст на частини, підбирати заголовки, а потім переходити до складніших – виділяти головне, складати план.

Робота по формуванню зазначеного уміння повинна проводитися не від випадку до випадку, а систематично, використовуючи всі можливості навчальних предметів, що вивчаються у початковій школі.

Ця умова у навчальному процесі реалізується двома шляхами: з одного боку, використанням системи міжпредметних завдань, а з іншого – одночасним формуванням інших загальнонавчальних умінь (аналізувати, порівнювати, контролювати роботу та ін.), які сприяють виробленню основного.

Під міжпредметними завданнями і вправами ми розуміємо ті, які є спільними для багатьох предметів і виконуються в певному часовому співвіднесенні, що забезпечує багаторазове повторення і закріплення уміння, яке формується. Вони дозволяють включати учня в діяльність, спрямовану на встановлення і засвоєння зв'язків між навчальним матеріалом різних предметів.

Враховуючи специфіку загальнонавчальних умінь і навичок, для яких характерним є широке міжпредметне перенесення, вважаємо, що система таких завдань забезпечує взаємопов'язане, поетапне оволодіння умінням працювати з підручником. Її використання сприяє розвитку творчих здібностей, перенесенню набутих знань у нові умови, вдосконаленню всього навчального процесу, унеможливлює виникнення стереотипу про належність даного уміння лише до одного навчального предмета. Паралельно з формуванням уміння працювати з підручником учні засвоюють інші загальнонавчальні уміння – аналізувати, порівнювати, узагальнювати, точно виконувати вказівки, орієнтуватися на зразок, навички самоконтролю, вчаться міркувати, швидко і раціонально працювати. Зазначені уміння виступають інтегруючою основою аналізованого, а значить сприяють його виробленню.

Вченими доведено, що "прийоми роботи з підручником не формуються стихійно" [7, 56], а тому потрібна цілеспрямована робота в цьому напрямку.

Розрізняють прямий і опосередкований способи впливу (Л.Ланда, Є.Кабанова-Меллєр, О.Раєв, Н.Тализіна та інші). Прямий спосіб здійснюється через спеціальні вказівки, правила, що безпосередньо апелюють до конкретних операцій і впливають на їх перебіг. Опосередкований – це стимулююче навчальне спілкування, створення атмосфери, яка б дала можливість кожній дитині розвивати свої здібності, бажання й уміння вчитися.

У дослідженнях проблеми формування пізнавальної самостійності молодших школярів (О.Савченко), способів керівництва пізнавальною діяльністю учнів (Н.Коваль) перевірялася ефективність як прямого, так і опосередкованого способів впливу. Одержані результати свідчать про те, що значно продуктивнішим у розвивальному плані є спосіб прямого керування, оскільки в таких умовах діти більш усвідомлено оволодівають прийомами розв'язання завдань. Однак, визначаючи суттєві відмінності даних способів, слід пам'ятати, що "вони можуть в

реальному процесі доповнювати і навіть замінювати один одного" [10, 48], тобто їх потрібно розумно поєднувати.

Навчальний процес розглядається науковцями як єдність викладання й учіння, але не зводиться до жодного з них. Оскільки навчання є організованою педагогом діяльністю учнів, то вчитель повинен сам володіти вмінням працювати з підручником та методикою формування цих умінь у школярів. Ряд учених наголошує на необхідності введення у педагогічних навчальних закладах спеціального курсу, спрямованого на підготовку майбутніх учителів до формування в дітей уміння працювати з підручником (Г. Бельтюкова, Я. Кодлюк, О. Савченко, А.Шпунтов).

Висновки. Сукупність запропонованих дидактичних умов, на наш погляд, є необхідною і достатньою, оскільки виділена з урахуванням сутності даного уміння та вікових особливостей молодших школярів.

Перспектива дослідження вбачається нам у розробці методики реалізації у навчальному процесі початкової школи виділених дидактичних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вергелес Г.И. Формирование учебной деятельности младших школьников на основе межпредметных связей. – Л., 1987. – 80 с.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Кн.дом "Университет", 2000. – 336 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28-54.
4. Концепція загальної середньої школи // Початкова школа. – 2002. – № 2. – С. 3-5.
5. Малихіна О.В. Мотивація учіння молодших школярів. – К.: Навчальна книга, 2002. – 304 с.
6. Краевский В.В., Высоцкая С.И., Шубинский В.С. Умения и навыки как компонент содержания общего среднего образования // Советская педагогика. – 1981. – №10. – С. 51-55.
7. Паламарчук В.Ф. Формування в учнів раціональних прийомів роботи з підручником // Педагогіка: Республіканський науково-методичний збірник. – К. : Радянська школа, 1983. – Вип. 22.– С. 54-60.
8. Паламарчук В.Ф. Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів). – Суми: ВВП "Мрія-1" ЛТД, 1999. – 92 с.
9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Академия, 1999. – 512 с.
10. Раев А.И. Управление умственной деятельностью младшего школьника. – Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1976. – 133 с.
11. Савченко О.Я. Урок у початкових класах. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
12. Талызина Н.Ф. Место и функции учебника в учебном процессе // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С.18-33.
13. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Просвещение, 1984. – 344 с.
14. Федорова О.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1970. – 302 с.
15. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? – Москва–Рига.: ПЦ "Эксперимент", 2000. – 224 с.
16. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Софія КОРНІЄНКО,
Сергій КОРНІЄНКО

ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї І ШКОЛИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Необхідність широкого та ефективного впровадження засобів фізичної культури в режим праці та відпочинку людей обумовлена погіршенням стану здоров'я населення, зниженням середньої тривалості життя, ростом захворювань [2; 7].

Особливе занепокоєння викликає погіршення стану фізичного здоров'я учнів молодших класів. Статистика свідчить, що при вступі до школи різні відхилення у стані здоров'я має кожна третя дитина. За даними НАН України абсолютно здорових учнів початкових класів на сьогодні лише 5% (Л. Бордіян, П. Добрий, В. Язловецький).

Такий стан справ вимагає пошуку нових форм і результативних шляхів фізичного виховання, спрямованих на максимальний оздоровчий ефект у дітей молодшого шкільного віку тому, що саме в 6-10 років закладається фундамент здоров'я людини, формується його ставлення до фізичної культури.

У сучасних умовах ефективними та доступними засобами профілактики захворюваності, підвищення розумової та фізичної працездатності, проведення дозвілля школярів є фізична культура (Е. Вільчковський, О. Дубогай, М. Зубалій). До того ж одним з ефективних шляхів охоплення дітей молодшого шкільного віку систематичними заняттями фізичними вправами визнано фізичне виховання, що здійснюється в родині за участю батьків, під їх керівництвом і контролем та близького родинного оточення. Це допоможе впливати на організм дитини не епізодично, а перманентно.

Дослідженнями встановлено, що найчастіше причиною різноманітних відхилень у фізичному розвитку та стані здоров'я школярів є недостатня рухова активність – гіподинамія (В. Бальсевич, В. Запорожанов, 1987; В. Лозинський, 1994; О. Балакірєва, 1995). В учнів початкових класів обсяг рухової активності знижується порівняно з дошкільнятами на 40-50% (А. Дубогай, 1991; Н. Москаленко, 1992; Л. Волинець, М. Головатий, 1995; Л. Смирнова, 1997).

Малоефективна організація і недостатньо продумана методика викладання фізичного виховання в школі призвели до того, що 15% школярів перших класів уже мають відхилення в стані здоров'я; у молодшому шкільному віці лише 20-22% учнів мають правильну поставу; у п'ятому класі – 30%; а у восьмому – 47% учнів хворі (В. Ареф'єв).

Результати досліджень, проведених у загальноосвітніх школах України, переконливо свідчать, що наші школярі страждають від недостатньої рухової активності. Наслідком гіпокінезії є так звана хронічна шкільна втома. У дітей погіршується зір, знижується кількість еритроцитів у крові, сповільнюється ріст, помітно знижується розумова працездатність (Г. Пастушенко, 1996).

Встановлено, що хворобливі зміни у стані здоров'я школярів викликані не тільки навчальними перевантаженнями, а й організацією їхнього вільного часу. Однією із причин різноманітних відхилень у фізичному розвитку і стані здоров'я є недостатня рухова активність, обсяг якої з кожним роком зменшується.

Метою статті стала розробка і апробація педагогічної технології співпраці сім'ї і школи у фізичному вихованні молодших школярів.

При організації дослідження ми керувались вимогами, які докладно висвітлені у спеціальній літературі [8; 9] і обумовлюють достовірність отриманих результатів. Ці вимоги

насамперед полягають у виборі об'єкту дослідження, визначенні його ознак, необхідної кількості спостережень.

На констатуючому етапі експерименту проведено анкетування 94 школярів початкових класів. Аналіз відповідей про організацію вільного часу учнів показав, що більшість дітей (35,2%) віддає перевагу перегляду телепередач, 22,3% – комп'ютерним іграм, 18,2% – читанню книг, тобто тим видам діяльності, які несприятливо впливають на організм, викликають систематичну напругу.

Результати досліджень показали, що обсяг рухової активності у 65,1% опитаних дітей складає 4-5 годин на тиждень і є недостатнім для дітей молодшого шкільного віку. Для підтримки на належному рівні всіх фізичних якостей необхідно 5-6 годин на тиждень, а для їхнього розвитку – 8-10 годин на тиждень.

Обов'язкові для усіх школярів уроки фізичної культури лише на 11-13% компенсують необхідний добовий обсяг рухів (А. Пермяков, 1989; Г. Васильков, 1990). До того ж вони не формують у школярів звички до систематичних занять фізичними вправами, не дають достатніх знань у галузі фізичної культури (А. Комар, 1993; М. Шиян, 1993, 1996).

Підвищити рівень рухової активності молодшого школяра можна за рахунок самостійних занять фізичними вправами в позаурочний час. Школа та позашкільні заклади не можуть самостійно вирішити цю проблему, тому виникає проблема фізичного виховання у сім'ї.

Соціологічне дослідження, проведене у місті Тернополі серед батьків учнів молодшого шкільного віку (108 респондентів), дало такі наслідки. Більшість опитаних батьків (80,3 %) визначають провідну роль сім'ї у збереженні, зміцненні здоров'я і фізичному розвитку дітей. Далі вказують на школу та органи охорони здоров'я. Досвід переконує, що особистий приклад батьків – це найкращий засіб залучення дітей до систематичних занять фізичною культурою. Це визнає 76,9 % респондентів; одночасно 8,8 % – не погоджується з цим твердженням. У числі опитаних батьків 10,9 % систематично займаються фізичною культурою; 28,1 % нерегулярно; 45,6 % займалися фізичною культурою колись і 9,2 % респондентів не займаються фізичною культурою.

При свідомому та активному сприянні батьків заняття фізичними вправами можуть перерости у природну потребу кожної дитини. Разом з тим батьки повинні це усвідомити. Тут велика роль відводиться школі, яка усіма доступними їй засобами повинна переконати батьків, що майбутнє щастя, здоров'я, життєздатність та життєстійкість дітей багато в чому залежить від їх повноцінного фізичного розвитку і фізичного виховання. Це загальна мета сім'ї та школи, яка створює міцну непорушну основу для їх взаємодії та планомірної роботи [1].

Кризові явища сьогодення накладають свій відбиток на стосунки між школою і сім'єю, призводять до розриву існуючих зв'язків, негативно позначаються на практиці фізичного виховання дітей. Тому необхідно удосконалювати співпрацю сім'ї та школи в сучасних умовах, оскільки вона дозволить збільшити рухову активність учнів у режимі дня школи та у вільний від навчання час, знизити захворюваність та покращити стан здоров'я школярів [1; 4; 6].

З метою перевірити ефективності впливу співпраці сім'ї та школи на стан здоров'я школярів протягом 2003/2004 навчального року на базі ЗСШ № 7 і № 17 м. Тернополя проводився педагогічний експеримент. Було створено 4 групи школярів: 2 контрольні (окремо хлопчики і дівчата) та 2 експериментальні (хлопчики та дівчатка). В експерименті були задіяні 36 учнів 3-х класів віком 8-10 років, їхні батьки, учителі фізичної культури, учителі початкових класів та шкільні лікарі. Розроблена педагогічна технологія співпраці сім'ї та школи, яка спрямована на підвищення рухової активності учнів шляхом їх залучення до систематичних занять фізичними вправами, впроваджувалась в експериментальних класах. Програма контрольної групи реалізовувалась відповідно до календарного плану виховних, фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходів шкіл.

На початку та в кінці експерименту проводилось визначення та аналіз показників фізичного розвитку і підготовленості, фізичної та розумової працездатності, функціонального стану серцево-судинної системи. Окрім того, протягом експерименту фіксувались активність батьків та дітей в плані їх участі у різноманітних фізкультурно-оздоровчих заходах у позаурочний час. Особистий приклад батьків у залученні дітей до систематичних занять

фізичною культурою в умовах сім'ї; успішність навчання школярів; кількість пропущених через хворобу навчальних днів, структура захворювань.

Дослідження показало, що у результаті реалізації педагогічної технології співпраці сім'ї та школи у фізичному вихованні молодших школярів відбулося підвищення показників фізичного розвитку: в учнів експериментальних груп вірогідно ($p<0,05$) зросли показники маси тіла та невірогідно ($p<0,05$) – зросту та окружності грудної клітки. У контрольних групах вірогідних змін не відзначено. Щодо рівня фізичної підготовленості, то у хлопчиків на 23,3%, у дівчаток на 18,2% зменшилась кількість учнів з низьким та нижче середнього рівнями фізичної підготовленості. У контрольних групах подібних змін не спостерігалось.

За час експерименту відзначено також позитивні зрушення показників фізичної аеробної працездатності, які більш чітко виражені у хлопчиків, ніж у дівчат.

Важливим показником стану фізичного здоров'я є тривалість та кількість захворювань школярів протягом навчального року. Загалом за навчальний рік сума пропущених через хворобу днів у двох експериментальних групах (хлопчиків і дівчаток) склала 16,4%, а в контрольних – 18,2%, що свідчить про кращий стан здоров'я школярів експериментальних груп. За навчальний рік сформувалась тенденція до зменшення кількості пропущених через хворобу днів у школярів (хлопчиків і дівчаток) експериментальних груп. Якщо у першій чверті їх результати практично не відрізнялися від результатів контрольних груп, то у четвертій–вони помітно їх перевищували.

Усе вище викладене дозволяє зробити висновок про позитивний вплив підвищеної рухової активності на стан здоров'я школярів. У групах, де учні систематично займалися різноманітними фізичними вправами упродовж дня, значно знизилась кількість захворювань. Це пояснюється підвищенням опірності організму нинішнім несприятливим умовам зовнішнього середовища.

Висновки. Таким чином, запропонована педагогічна технологія співпраці сім'ї та школи дозволяє ефективно здійснювати фізичне виховання учнів молодшого шкільного віку, підвищувати їх фізичний розвиток, фізичну підготовленість, фізичну та розумову працездатність, функціональні можливості серцево-судинної системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виховання фізичної культури в сім'ї. Методичні рекомендації класним керівникам фізичної культури та батькам. Укл. Комар А.А. – К.: ІСДО, 1993. – 24 с.
2. Домашенко А.В. Фізичне виховання шкільної молоді України // Фізичне виховання шкільної молоді України (Аналітичний звіт про засідання круглого столу). – К.: Б.В., 1998. – С.1-2. (Міжнар. фонд "Відродження" спільно з Держ. ком. фізичної культури і спорту України. Проект "Суспільство і держава: діалог для розвитку освіти").
3. Козетов І. Ефективний засіб для фізичного вдосконалення // Фізичне виховання в школі. – 1996. – № 2. – С. 34-36.
4. Корнієнко С.М. Науково-педагогічні засади взаємодії родини і школи у фізичному самовдосконаленні молодших школярів // Молода спортивна наука України: Збірник наукових статей у галузі фізичної культури та спорту. – Львів: ЛДІФК, 2001. – Випуск 5. – Т.1. – С. 86-88.
5. Куц О.С. Фізкультурно-оздоровча робота з учнівською молоддю. – Ч.І. – Київ-Вінниця: Континент-ПРИМ, 1995. – 124 с.
6. Молоде покоління України. – К.: АЛД, 1995. – 96 с.
7. Поташнюк Р. Закономірності змін стану здоров'я працездатності та успішності навчання школярів залежно від рівня їх гігієнічного виховання, сформованого у сім'ї // Здоров'я, фізична культура і спорт: Науковий вісник ВДУ. – Луцьк, 1997. – № 6. – С. 47-49.
8. Решетников Н.В. Статистика в исследованиях физической подготовленности // Теория и практика физической культуры. – 1981. – №5. – С. 43-45.
9. Тимчишин В.О., Тимчишин Л.Б., Поліщук В.А. Логіка наукового дослідження (методичні рекомендації). – Тернопіль, 1999. – 22 с.

Олена ДЕМЧЕНКО

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Нова філософія освіти спирається на принципи гуманізації та демократизації педагогічного процесу. Такий підхід формує нові вимоги до організації різних площин освітньо-виховного простору в цілому, до професійної діяльності вчителя зокрема. Відповідно потребує оновлення система вузівської педагогічної освіти, яка ще відстає від змін, що відбуваються у шкільній практиці. Найважливішої ваги набуває спрямування процесу професійної підготовки вчителя на перебудову його самосвідомості, на зміну ціннісних установок, які забезпечать переосмислення гуманістичних орієнтирів і вартостей.

Численні дослідження (І. Бех, І. Зязюн, А. Капська, О. Киричук, В. Кремень, В. Моляко, О. Савченко, П. Таланчук, Г. Тарасенко, Г. Троцко, Л. Хомич та ін.) вказують на домінування дидактичного, інтелектуалістичного спрямування діяльності школи, виділяють ряд негативних тенденцій у підготовці й професійній діяльності вчителів. Зокрема, дослідників турбує той факт, що основна увага допоки ще звернена на зміст навчання і значно менше не теоретичне й практичне забезпечення змін у формуванні готовності майбутніх учителів до виховної і соціально-корекційної роботи. Проблема цілісного розвитку особистості учня протягом усіх років розв'язується вчителями скоріше інтуїтивно, оскільки цілеспрямованої стратегії розвитку особистості педагоги не мають. Суттєвими також є недоліки в розумінні сутності й організації процесу виховання школярів, який порівнюється з "безладом", "броунівським рухом", "судомно-хаотичним шляхом". Прослідковуються певний вакуум у визначенні та запровадженні нових виховних систем, еклектичний підхід до вибору методологічних орієнтирів виховання, відсутність орієнтовної програми виховання для дітей різного віку тощо.

У зв'язку із цим актуальним є підвищення вимог до особистості вчителя, його професійно-педагогічної компетентності, фахової підготовки. Вимоги сьогодення потребують переходу у роботі вчителів від транслювання знань до транслювання ціннісних орієнтацій. Важливо забезпечити багатофункціональність у діяльності педагогів, її переорієнтацію на реалізацію виховної, культурно-просвітницької, соціально-педагогічної і корекційної функцій.

Завданнями публікації є: обґрунтування вимог до професійної діяльності вчителя в контексті гуманізації педагогічного процесу; окреслення кола домінантних якостей педагога, необхідних для організації виховної роботи; виділення рівнів їх сформованості у майбутніх учителів початкових класів.

Вихідними передумовами статті є науково-методологічні дослідження щодо психолого-педагогічних основ професійної діяльності вчителя, зокрема: ідея визначальної ролі особистості вихователя у формуванні дитини (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Бех, І. Зязюн), вимоги до особистості педагога (С. Єлканов), визначення здібностей учителя (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, М. Кушаков, М. Левитов, А. Щербаков), психологія праці вчителя (А. Маркова), обґрунтування моделі інноваційної діяльності (В.Сластьонін, Л. Подимова, О. Козлова, Н. Клокар, К. Макагон).

З метою успішної організації особистісно зорієнтованого виховного процесу в умовах гуманізації освітнього простору в кожного вчителя потрібно виробити необхідні уміння й навички, сформувати професійно-ціннісні якості ще в студентські роки. Вважаємо за необхідне окреслити коло домінантних професійно значимих якостей та умінь, вироблення яких створить передумови для підготовки гуманного педагога-вихователя.

Розпочинати фахову підготовку майбутніх учителів слід в аксіологічній площині. Тому, насамперед, виділимо необхідність формування у них високого рівня професійної самосвідомості, гуманістичних ціннісних установок, орієнтирів і вартостей. Лише той педагог, який усвідомив сутність сучасної філософії освіти, нових виховних парадигм, переосмислив свою соціальну роль, а, відповідно, найбільш актуальні функції педагогічної діяльності, зможе на гуманістичній методологічній платформі вибудовувати власну педагогічну діяльність.

У контексті даної вимоги необхідно донести до свідомості студентів основні положення нового гуманістичного підходу в освіті, який трактується науковцями комплексно,

різноплощинно. Сучасні дослідники розробляють нові виховні парадигми, концепції та теорії, адаптуючи гуманістичні ідеї до умов технократичного й інформаційного суспільства. Зокрема, на необхідності переосмислення ідеї гуманізму наголошує Г. Балл, визначаючи "сучасний гуманізм" як світоглядну позицію суспільства у цілому. Науковець також акцентує увагу на психолого-педагогічному аспекті ідеї гуманізації, яка визначається як "орієнтація цілей освіти, змісту, форм і методів на особистість того, хто навчається, стимулювання й гармонізації її розвитку; при цьому органічною складовою гуманізації освіти постає її гуманітаризація, сутність якої становить сприяння самовизначенню особистості у духовній культурі – національній і світовій" [2, 4].

Оновлений принцип гуманізму включає такі аспекти: ідею "ненасильства" над особистістю, створення можливостей для її вільного саморозвитку, коеволюції з природою (О. Сухомлинська); положення про "екологію дитинства": збереження самоцінності дитинства, врахування неповторної індивідуальності дитячої особистості, природної основи людини, забезпечення емоційного благополуччя дітей у школі (О. Савченко); соціогенетичний підхід і теорію особистісно зорієнтованого виховання (І. Бех); суб'єкт-суб'єктну парадигму виховання (А. Бойко); теорію і технологію гуманістичного виховання дітей засобами природи (Г. Тарасенко) тощо.

У процесі аксіологічної підготовки майбутні вчителі повинні переосмислити й саму сутність процесу виховання (що буде вирішальним у їх подальшій роботі). Це усвідомлення мети й завдань, змісту й засобів виховання, добір педагогічного інструментарію тощо. Переважна більшість науковців сьогодні уже відходить від трактування процесу виховання як "впливу" на особистість, а натомість в основу цього поняття ставить створення оптимальних умов для особистісного зростання вихованця, його самоактуалізації, саморозвитку в процесі педагогічної взаємодії. Тобто виховання в межах гуманістичного простору, як зазначає І.Бех, не повинно зводитись до тих чи інших заходів, позакласних справ, а базуватись на ставленні вчителя до вихованців, тобто має бути особистісно зорієнтованим. Суть такого підходу полягає в організації повноцінного емоційно, насиченого і суспільно значущого, творчого життя педагога й вихованців, яке відповідає їхнім основним соціогенетичний потребам [3, 1].

Не применшуючи ролі змістової підготовки майбутніх учителів, все ж таки закцентуємо увагу на виробленні у студентів потреби, необхідних умінь і навичок професійного самовдосконалення, самоосвіти. Аксіоматичною є теза, що педагог повинен бути інтелектуальною, ерудованою особистістю. Проте враховуючи діалектику виховного процесу, перед учителем постійно постають нові педагогічні завдання, на які не може бути готових вичерпних відповідей. Окрім цього, швидко зростає обсяг знань з кожної наукової дисципліни, взаємопроникнення наук, старіння інформації. Ці тенденції зумовлюють той факт, що обсяг знань, необхідних для засвоєння сучасним спеціалістом, стає практично безмежним. У процесі вузівського навчання студент не може отримати систему знань, яка буде цілком достатньою для подальшої професійної діяльності протягом декількох десятиліть.

Визначаючи спрямованість будь-якої ланки системи освіти, В. Кремень наголосив на тому, що в умовах динамізму змін знань, інформації, технологій навчити людину навіть у найліпшому університеті на все життя неможливо. Для того, щоб особистість не втратила конкурентноздатність, була функціонально дієздатною, необхідно виховувати потребу в знаннях і уміння вчитися протягом життя [4, 9]. Тому необхідною є наявність у майбутніх учителів уміння постійно поповнювати знання, відшуковувати й використовувати новітні досягнення психолого-педагогічної науки у власній діяльності.

Обґрунтований нами підхід передбачає розвиток гностичних здібностей, оволодіння студентами методами й прийомами діагностики рівня вихованості школярів. Серед важливих функцій педагогічної діяльності вчені (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.) виділяють гностичну (дослідну), в основі якої лежить забезпечення наукового підходу до вивчення педагогічних явищ: пошук потрібної інформації, експерименти, аналіз власної практики і досвіду роботи інших учителів; дослідження учня й учнівського колективу, педагогічного процесу, результатів педагогічної діяльності тощо [7].

Аналізуючи педагогічний процес сучасної школи, зустрічаємо односторонність у діяльності вчителів у напрямку вивчення лише навчальних досягнень школярів. Дослідження

сформованості особистісних якостей учнів, як правило, не відбувається у роботі переважної більшості педагогів. Відповідно до особистісно зорієнтованого підходу, виховання має базуватись на глибокому вивченні особистості кожної дитини, рівня вихованості, тенденцій її розвитку; на знанні, а відтак урахуванні здібностей, нахилів і задатків. Як ніколи актуальною стає теза К. Ушинського про всебічне вивчення вихованця. Насправді різностороннє діагностування особистості дитини повинно випереджувати й спрямовувати процес її виховання. Також упровадження нових педагогічних систем і технологій потребує виявлення їх позитивних і негативних сторін.

Для цього майбутні вчителі повинні засвоїти систему знань про різні аспекти діагностування педагогічного процесу, сформувати вміння і навички розробляти комплекс заходів для безпосереднього вивчення особистості дитини з метою накопичення емпіричного матеріалу, робити необхідні висновки й узагальнення.

У контексті домінантних професійно значимих якостей, необхідних для успішної організації виховної роботи, виділимо проективно-конструктивні, на основі яких формуються відповідні вміння й навички. Серед важливих педагогічних здібностей Н. Кузьміна виділяє проектувальні (здатність до способів проектування, добору і розподілу завдань-задач у розрахунку на формування шуканих якостей в особистості учня, знань, навичок, умінь, необхідних у його подальшій діяльності) та конструктивні (здатність до способів композиційної побудови занять, які б викликали в учнів інтелектуальний, емоційний, практичний відгук) [5]. Вважаємо за необхідне поєднати ці здібності в одну групу, оскільки вони тісно взаємопов'язані і повинні формуватися в єдності.

Успіх виховної діяльності великою мірою залежить від того, наскільки свідомо, чітко і різнопланово педагог уявляє мету і завдання своєї діяльності в цілому та вміє розробити ієрархію цілей стосовно конкретного етапу виховного процесу. Проблема цілей в педагогічній діяльності настільки важлива, зазначає І. Радченко, що її неможливо переоцінити. Правильно сформована і сформульована мета в процесі діяльності виконує структурну і системоорганізуючу функції, бо завдяки науковому підходу до її формування створюється спочатку структура як внутрішня форма організації діяльності, а після цього система. Дослідник зазначає, що суспільство в цілому зазнає матеріальних і духовних втрат, кожна окрема особистість не реалізує свої природні можливості від того, що педагогічна діяльність дуже часто є науково не цілеспрямованою [6].

Надзвичайно важливим для майбутнього вчителя є оволодіння технологією постановки завдань, планування діяльності, моделювання педагогічних ситуацій, проектування розвитку окремої особистості чи колективу учнів. Школа потребує спеціаліста, який повинен бути "конструктором", що зможе спроектувати, змоделювати особистісний розвиток учнів, розробити програму формування особистості.

Необхідним, на наш погляд, є оволодіння студентами педагогічною інструментовкою на творчій основі з подальшою орієнтацією на інноваційну діяльність. Беручи до уваги, що діяльність учителя повинна характеризуватися професіоналізмом, майстерністю, новаторством, дослідницьким підходом, Ю. Бабанський виділив типи учителів: учитель-професіонал, який володіє основами професії, успішно застосовує відомі прийоми педагогічної діяльності; учитель-новатор, який використовує у власній діяльності поряд з апробованими нові підходи до вирішення педагогічних задач; учитель-дослідник, який не тільки пропонує нові ідеї, застосовує їх у своїй діяльності, але й науково обґрунтовує їх ефективність, можливість передачі іншим учителям [1].

Майбутньому вчителеві, насамперед, потрібно оволодіти методами й прийомами виховання на репродуктивному рівні. Проте зазначимо, що в умовах оновлення освітньо-виховного простору це є лише основою, початковим рівнем формування готовності до виховної діяльності. Вищим ступенем, який вимагає сьогодення, є вироблення потреби і вміння творчого використання засвоєних виховних технологій і методик та вироблення власного стилю професійної діяльності.

Підсумовуючи вищезазначені вимоги до особистості вчителя, необхідні для успішної організації процесу виховання, спробуємо створити модель вчителя-вихователя: *аксіологічна підготовка, самоактуалізація, проективно-конструктивна діяльність, гностична діяльність,*

інноваційна інтрументально-технологічна діяльність. Виділені нами компоненти вважаємо базисними, на основі яких повинна вибудовуватись педагогічна майстерність і професійна компетентність учителя.

З метою дослідження стану сформованості встановлених домінантних якостей, вважаємо за доцільне виділити їх рівні, а відповідно й рівні готовності майбутніх учителів до виховної діяльності. Насамперед, це *індиферентний (невизначений) рівень,* суть якого полягає у майже цілковитій відсутності визначених домінант. У студентів такого рівня переважає негативна мотивація до педагогічної професії. Вони навчаються переважно із примусу батьків чи за територіальною приналежністю. Вони не можуть оволодіти педагогічною професією, тому, як правило, змінюють професію після закінчення вузу або залишають його, не здобувши педагогічної освіти. За даними нашого опитування (охоплено 320 студентів гуманітарно-педагогічного коледжу) до цієї групи належить 6% респондентів.

У решти майбутніх учителів (94% опитаних) ми виявили інші рівні сформованості необхідних домінантних якостей. *Початковий (природний) рівень* переважає у студентів перших-других курсів, у його основі лежить природна схильність до педагогічної професії. Цей рівень береться за основу подальшого професійного формування. Вважаємо за необхідне виявлення вихідних можливостей у всіх першокурсників шляхом різностороннього діагностування. Результати нашого дослідження в цьому напрямку виявили негативні тенденції. Насамперед, лише у 27% респондентів (студентів першого курсу) спостерігаються яскраво виражені здібності до педагогічної професії. Окрім цього, у 4,5% студентів цей рівень залишається до кінця навчання. Це, як правило, погано підготовлені (неуспішні) студенти.

Елементарний (пробний) рівень характеризується досить невисоким ступенем сформованості домінантних якостей; спостерігається у студентів-другокурсників, які лише починають вивчати психолого-педагогічні дисципліни і включаються в педагогічну практику. За умов системної цілеспрямованої роботи педагогічного колективу та в процесі професійного самовдосконалення такі студенти протягом навчання досягають значних результатів. Проте попередньо зазначена тенденція прослідковується й стосовно цього рівня: встановлено 11% респондентів, які більш-менш старанно навчалися спочатку, а потім змінили свою мотивацію, майже не працюють над собою і залишаються на цьому рівні до випускного курсу.

Достатній (репродуктивний) рівень переважає у більшості студентів (44,5% опитаних). До цієї категорії відносимо старанних студентів, які на середньому рівні засвоїли знання з психології, педагогіки, методик, старанно готувалися до педагогічної практики на рівні репродуктивного використання засвоєних знань.

Високий (творчо-конструктивний) рівень наявний у 21,5% опитаних. Студенти цієї групи надзвичайно відповідально, творчо ставляться до виконання всіх навчально-пізнавальних завдань. Як правило, з них виходять хороші творчі вчителі.

Зазначимо, що виявлено ще невелику групу майбутніх учителів (7,5% респондентів), які на кінець навчання у педагогічному коледжі досягають *рівня професійного самотворення*. Такі студенти постійно займаються професійним самовдосконаленням, є активними на всіх етапах навчально-виховного процесу, беруть участь у науково-пошуковій роботі, конкурсах професійної майстерності. Уже в студентські роки під час різних видів педагогічної практики у них виявляються риси індивідуального педагогічного стилю.

Висновки. Гуманізація і демократизація сучасної освіти вимагає від педагогів спрямування власної діяльності на усунення домінування освітніх цінностей над виховними. Необхідні зміни повинні відбутися у фаховій підготовці майбутніх учителів, оскільки вимоги до педагогічної діяльності вчителя постійно зростають. Реалізувати гуманістичні ідеї, особистісно зорієнтовані парадигми може лише вчитель-вихователь нової генерації, формування якого є метою оновленої системи професійно-педагогічної освіти. Перспективи подальшого покращення підготовки вчителя до проведення виховної роботи вбачаємо у поетапному формуванні у майбутніх учителів необхідних домінантних якостей виховника в умовах педагогічного процесу ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Педагогическая наука и творчество учителя // Советская педагогика. – 1987. – №2. – С.3-8.

2. Балл Г. Сучасний гуманізм і освіта // Психолог. – 2002. – №40. – С.3-5.
3. Бех І. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання //Початкова школа. – 2003. – №3. – С.1-6.
4. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття //Педагогіка і психологія. – 2003. – №3. – С.6-17.
5. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 156 с.
6. Радченко И. П. Принципы научной организации педагогического труда. – К.: Радянська школа, 1989. – 179 с.
7. Скульский Р.П. Учиться быть учителем. – М.: Просвещение, 1986. – 214 с.

Наталія ПЕНЬКОВСЬКА,
Вікторія ОЛЕКСЮК

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним із важливих напрямів психічного розвитку дітей є свідома орієнтація на культивування у них фундаментальної людської здатності – самостійно будувати і перетворювати власну життєдіяльність, бути її справжнім суб'єктом. Саме ця здатність дає можливість людині самовизначитися в життєвому світі, брати участь у тих що є, і творити нові види діяльності й форми спілкування з іншими. Фундаментальні проблеми становлення особистості, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку безпосередньо пов'язані з виявленням і розкриттям феномена рефлексії, що починає формуватися як цілісне утворення у молодшому шкільному віці.

На сучасному етапі у психології феномен рефлексії вивчається у зв'язку з обґрунтуванням закономірностей теоретичного мислення (В. Давидов, Д. Ельконін, А. Зак, Л. Занков, Ю. Машбиць, І. Семенов, С. Степанов, Ю. Швалб); для пояснення процесів комунікації та кооперації (М. Алексєєв, І. Кон, В. Рубцов, В. Слободчиков, А. Тюков, Г. Щедровицький); у контексті дослідження особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання (І. Бех, М. Боришевський, Н. Гуткіна, В. Зарецький, А. Захарова, Б. Зейгарник, О. Кононко, А. Ліпкіна, О. Новікова, Н. Пов'якель, В. Семиченко, С. Тищенко, А. Холмогорова, Г. Цукерман). Вивчення рефлексії в межах молодшого шкільного віку переважно здійснюється у зв'язку з теоретичними дослідженнями інтелекту і психолого-педагогічним аналізом розвитку мислення в процесі навчання (О. Бугрименко, В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Єлізарова, Л. Занков, Є. Зоткіна, В. Слободчиков, Г. Цукерман). У цих дослідженнях рефлексія розглядається в інтелектуальному аспекті: як здатність молодшого школяра усвідомлювати підстави власних дій під час розв'язування учбових задач.

Мета публікації – аналітично представити психологічне підґрунтя розвитку рефлексії дитини молодшого шкільного віку як інтегральної характеристики її особистості.

Однією з найважливіших здатностей, яка починає формуватися як цілісне утворення у молодшому шкільному віці, прийнято вважати рефлексію. Як свідчить аналіз літературних джерел з цієї проблематики, ще 40 років тому питання про можливість рефлексивного розвитку молодшого школяра видавалось волюнтаристським. Сфери людської діяльності, які передбачають рефлексивні здібності суб'єкта, вважались для дитини недоступними, а тому питання про рефлексивний розвиток молодших школярів звучало так само неправомірно і безграмотно, як, скажімо, питання про їх професійне самовизначення.

Поворотним моментом, який зруйнував усталений підхід до проблеми вікових норм розвитку, стала висловлена Д. Ельконіним у 60-х роках XX ст. гіпотеза про те, що немає підстав для абсолютизації існуючої схеми вікових періодів, оскільки остання "відображає лише цілком певний і конкретний шлях розумового розвитку дітей, який протікає у конкретно-історичних формах тієї системи навчання, у межах якої чільне місце займають емпіричні відомості і слабо представлені способи засвоєння знань, опосередковані певними поняттями як елементами теорії предмета" [5, 50] . Тридцятирічна перевірка цієї гіпотези в умовах формувального експерименту показала, що систематичне виконання молодшими школярами розгорнутої учбової діяльності більшою мірою сприяє розвитку в них основ теоретичної свідомості і мислення, ніж прийнята у початковій школі система організації навчально-виховного процесу, у якому недостатньо представлені окремі компоненти учбової діяльності.

Основна заслуга вчених, які розробляли і впроваджували в життя концепцію розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов, Л. Занков) полягає у виділенні ними серед загальношкільних умінь уміння вчитися як найважливішого надбання молодшого шкільного віку, яке здатне перетворити учня на суб'єкта учбової діяльності.

Важливими є висновки вчених про те, що рефлексія є необхідною складовою уміння вчитися і, як така, може бути сформована засобами учбової діяльності. Втім, як зауважують дослідники, це останнє не є підставою для ототожнення понять "рефлексія" і "уміння вчитися". Основне, що поєднує ці два феномени, це – поняття "суб'єкт": людина, яка вміє вчити себе, сама може визначити межі свого знання (незнання) і сама знаходить засіб для розширення уже відомого, доступного.

Ці теоретичні узагальнення були покладені в основу подальших експериментальних пошуків, які дали змогу виявити і обґрунтувати умови розвитку рефлексії у молодших школярів, а також дослідити вікову динаміку становлення рефлексивної здатності дітей. Завдяки дослідженням В. Слободчикова, Г. Цукерман, Н. Єлізарової, Є. Зоткіної, О. Бугрименко було встановлено, що основними умовами рефлексивного розвитку в молодшому шкільному віці є: учбовий (теоретичний) зміст, учбовий тип співробітництва учителя з класом і учбовий тип співробітництва дітей один з одним.

Безперечно, учбова діяльність не дана дитині з самого початку, її необхідно побудувати. На початкових етапах вона здійснюється у формі сумісної діяльності дорослого і дітей. Спільне вирішення учбової задачі породжує учбовий тип співробітництва вчителя з учнями. Дослідники спеціально підкреслюють, що ситуація учбової задачі – це ситуація пошуку зразка, не заданого в готовому вигляді. Тобто дитина повинна не просто скопіювати вчительський зразок, а певним чином його змінити. Яскраві приклади учбової, а не імітаційної взаємодії педагога з класом наводить Ш. Амонашвілі, описуючи завдання, в яких учні повинні не погоджуватися з учителем, котрий навмисне помиляється. На думку В. Слободчикова, саме такі ситуації породжують і культивують у молодших школярів визначальну рефлексію як здатність знати, чого вони ще не знають, якого знання потребують для вирішення того чи іншого завдання, і яку допомогу їм може надати вчитель. Дитина, котра оволодіває такою "вмілістю", активно залучає вчителя до власної учбової роботи, тобто стає не виконавцем, а справжнім суб'єктом учбової діяльності. В. Давидов у цьому зв'язку зазначає, що такий рівень учбової самостійності вважається максимумом вікових можливостей молодшого школяра [2].

Експериментально показано, що необхідною умовою виникнення специфічно учбових форм взаємодії з дорослим (звертання за додатковою інформацією, відповідь запитанням на запитання, пояснення учнем тих моментів, у яких він не погоджується з вчителем), за допомогою яких дитина вчиться у дорослого, а не він її вчить, є учбове співробітництво з однолітками. Г. Цукерман досліджувала роль кооперації з ровесниками у психічному розвитку молодших школярів. Під час експерименту з'ясувалося, що діти, які працюють у формі спільної роботи у класі, удвічі краще оцінюють свої можливості і рівень знань, тобто у них більш успішно формуються рефлексивні дії, порівняно з учнями, котрі вчаться за традиційними програмами. Центральною характеристикою такого типу співробітництва є, на думку автора, особлива побудова спільних дій дітей, при якій дія одного учасника кооперації обмежує дію іншого. Як зазначають фахівці, робота з межею власних дій, котра передбачає врахування і координацію позиції кожного у площині спільної діяльності, є "інкубатором" визначальної рефлексії, її живильним середовищем [3, 113].

Прихильники розвивального навчання стверджують, що позиційна спільність "ми-учні", у межах якої організовується співробітництво дітей, продукує здатність до зовнішньої визначальної рефлексії у її колективній формі, яка характерна для 7-8-річних школярів. Її індивідуалізація відбувається значно пізніше – під кінець молодшого шкільного віку, що пов'язано з утворенням позиції учня. Остання передбачає усвідомлення дитиною меж свого знання і незнання, здатність переходити від однієї позиції до іншої, від невмілості до вміння, оволодіння різними способами взаємодії з дорослим.

Таким чином, автори теорії розвивального навчання вважають, що рефлексія є необхідною складовою уміння вчитися, тому вона може бути сформована у межах розгорнутої учбової

діяльності. Описати повноту і цілісність такої діяльності можна, вирізнивши у ній три сфери існування рефлексивних процесів, які тісно переплітаються, але не зводяться одна до одної:

1. Мислення, спрямоване на розв'язання учбових задач, потребує рефлексії для усвідомлення підстав власних дій.

2. Комунікація і кооперація, де рефлексія є механізмом виходу в позиції "над", "поза", котрі забезпечують координацію дій і організацію взаєморозуміння партнерів.

3. Самосвідомість, яка забезпечує участь рефлексії у процесах самовизначення.

Таке розуміння рефлексії у концепції розвивального навчання можна розглядати як спробу реалізувати її комплексне вивчення. Втім цей підхід видається дещо звуженим, оскільки, наголошуючи на тому, що тільки учіння як пізнавальна діяльність, яка повністю залежить від організації навчання, методу її побудови (за емпіричним чи теоретичним типом пізнання), вможливлює якісний "стрибок" у розвитку рефлексивної здатності молодших школярів, автори, тим самим, зводять особистісне буття дитини-школяра до єдиної іпостасі – суб'єкта учбової діяльності, залишаючи поза увагою інші важливі сфери її життя – предметно-практичну діяльність і спілкування, у межах яких теж відбувається розвиток рефлексивних рис її самосвідомості.

Важливим методологічним положенням, що підтверджує правомірність постановки проблеми розвитку рефлексії як інтегральної особистісної якості молодшого школяра, є теоретичне узагальнення, згідно з яким однією з ліній особистісного становлення дитини на межі дошкільного та молодшого шкільного віку є перехід від егоцентризму до децентрації (за Д. Ельконіним). Згідно з дослідницькими фактами фахівців, цей перехід спостерігається не лише в інтелектуальній діяльності молодшого школяра. Зниження індивідуалістичних тенденцій має місце і у взаємодії з тими хто їх оточує, насамперед з ровесниками, і в сфері самосвідомості. Основними детермінантами цього процесу є розвиток теоретичних форм мислення і розширення сфери соціальної взаємодії, яке призводить до виникнення знань дитини про себе саму. Власне це дозволяє розглядати децентрацію як механізм, що зумовлює рефлексивний розвиток дитини молодшого шкільного віку.

У багатьох теоретико-експериментальних дослідженнях, присвячених рефлексивній проблематиці, вказується, що структурною складовою і критерієм розвитку рефлексії є здатність до самоаналізу. Згідно з поглядами Д. Ельконіна, у молодшому шкільному віці усвідомлення і аналіз своєї поведінки стає можливим унаслідок оволодіння дитиною учбовою діяльністю. Засвоюючи в процесі навчання певні норми і цінності, школяр починає під впливом оцінних суджень інших (учителів, однолітків) певним чином ставитись як до реальних результатів своєї учбової діяльності, так і до себе самого як особистості. З віком він більш чітко розрізняє свої справжні досягнення і те, чого міг би досягнути, володіючи певними особистісними якостями. Отже, навчально-виховний процес формує у дитини установку на оцінку своїх можливостей, що є одним з основних компонентів самооцінки як складного особистісного утворення.

Із цього погляду заслуговують на увагу дослідження М. Боцманової і А. Захарової, які демонструють зв'язок специфічних показників самооцінки молодших школярів з рівнем функціонування у них рефлексії в інтелектуальній сфері – у розв'язуванні мисленнєвих задач. Одержані внаслідок експерименту дані засвідчили, що досить високий рівень рефлексії пов'язаний у молодшого школяра з деякою невизначеністю в оцінці самого себе як суб'єкта діяльності. Учені зазначають, що хоча самооцінка дитини у подібних випадках може бути охарактеризована як занижена, проте це жодним чином не перешкоджає проявляти справжні пізнавальні можливості, крім того, вона, навпаки, сприяє їх виявленню. Аналогічного висновку дійшла і Г. Цукерман: дещо занижена самооцінка, на її думку, не обов'язково є ознакою тривожності і невпевненості в собі, значно частіше вона є проявом рефлексивного ставлення до власних можливостей. Саме рефлексивність як модальність самооцінки, котра допускає можливість різних поглядів, є, як наголошує автор, тією властивістю, яка розвивається найбільш інтенсивно у молодшому шкільному віці завдяки учбовій діяльності [4].

Констатовано, що становлення самооцінки молодших школярів обумовлює розвиток ще однієї важливої психологічної властивості – самоконтролю, який виявляється у здатності дитини самостійно стежити за власними діями, вчинками, співвідносити їх з вимогами певних норм і

правил і відповідно до них будувати свою поведінку. На етапі початкового навчання у розвитку самоконтролю відбувається поступовий перехід від виконання дітьми вимог учителя до безпосередньої участі у їх постановці. Згідно з поглядами М. Боришевського, який досліджував механізми становлення самоконтролю в учнів початкових класів, це пов'язано з виникненням в останніх потреби у здійсненні контролю власної поведінки, котра виступає мотиваційною базою для розвитку саморегуляції [1]. Зароджуючись в учбовій діяльності, самоконтроль поступово "переноситься" в інші сфери буття дитини. Свідченням цього є зміна мотивації самоконтролю поведінки. Вчені встановили, що на початку шкільного навчання правила і норми є для дитини зовнішніми спонуками, їх дотримання і переважно підпорядковане мотиву "зробити, як треба", бажанню заслужити схвалення від авторитетного дорослого або ж уникнути покарання. У процесі соціалізації відбувається розширення мотиваційної сфери самоконтролю. Усе більш значущими для дитини стають вимоги до неї з боку однолітків. Прагнення зайняти сприятливе становище у середовищі ровесників вимагає від дитини свідомого засвоєння і дотримання правил співжиття, а також вироблення власної системи поглядів і моральних цінностей, на підставі яких здійснюватиметься регулювання поведінки, що передбачає не пристосування, а узгодження власного "Я" з очікуваннями інших. Таким чином, оволодіння нормами поведінки і спілкування, розвиток самоконтролю є важливими показниками становлення рефлексивної самосвідомості дитини-молодшого школяра.

Висновки. Молодший шкільний вік є важливим етапом у становленні самосвідомості і формуванні індивідуальності дитини, оскільки його основним змістом є оволодіння навичками орієнтації у своєму внутрішньому світі, здатністю співвідносити загальні і часткові, родові і видові властивості предметів, речей і явищ, усвідомлювати і оцінювати своє місце в соціумі через особливості стосунків з іншими, спроможність організовувати свою поведінку відповідно до цих властивостей. Водночас розгортання механізму децентрації, розвиток самоконтролю, становлення самооцінки, розширення сфери соціальної взаємодії дитини, поглиблення її інтересу до власного "Я", формування вмінь аналізувати свої дії, вчинки, поведінку, риси характеру, особистісні якості зумовлюють правомірність і необхідність розгляду молодшого школяра як суб'єкта самосвідомості, здатного до рефлексивного осмислення власного буття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. – К.: Радянська школа, 1980. – 144 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Цукерман Г.А. Качественные особенности совместной учебной работы детей // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 2. – С.81-85.
4. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С. 39-46.
5. Эльконин Д.Б. Об одном из путей психологического изучения рефлексии // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 49-54.

Марина ОРАП

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ "Я-КОНЦЕПЦІЇ" ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Основне завдання сучасної освіти – здійснити перехід на особистісно орієнтовану модель виховання (І.Бех). Це передбачає переорієнтацію навчально-виховного процесу на формування та розвиток основних структурних компонентів особистості, на максимальне розкриття особистісних потенціалів вихованця та його самоактуалізацію. Тому "особливим предметом уваги в особистісно орієнтованому виховному процесі виступає "Я-концепція" дитини як сукупність усіх її уявлень про себе, поєднаних з їх оцінкою" [1, 4]. "Я-концепція" розглядається вченими як результат процесу самоусвідомлення (М. Боришевський),як система уявлень, образів та оцінок, що відносяться до самого індивіда (К. Роджерс, Стейн), як соціальна установка особистості (І. Кон, А.Петровський). Становлення "Я-концепції" включає процес категорізації, з'ясування провідних категорій особистісної ідентифікації: стать, рід занять,

успіхи, соціальна роль. Засвоюючи в процесі навчання та виховання певні норми і цінності, дитина під впливом оціночних суджень інших (учителів, ровесників, батьків, родичів) складає уявлення про себе. У практиці сучасної початкової школи учитель співвідносить характеристики особистості учня із результатами його учбової діяльності та особливостями поведінки, не беручи до уваги мотиви, бажання, прагнення та цілі дитини. Таким чином, уявлення про свої особистісні характеристики та їх оцінка (особливо дитиною молодшого шкільного віку) ґрунтується здебільшого на оцінці вчителем рівня учбових успіхів учня.

Особистісно орієнтований виховний процес передбачає взаємодію вчителя й учня, спрямовану на залучення школяра до процесу формування ціннісних орієнтацій з позицій сучасної культури. При такому підході критерієм успішності навчальної діяльності педагога стає рівень залученості дитини до суспільних відносин, тобто ступінь сформованості характеристик особистості учня. Отже, формування "Я-концепції" учня як центрального утворення особистості, що визначає її спрямованість та активність, є одним з найважливіших завдань вчителя.

Педагоги, зважаючи, що "Я-концепція" набуває усталеного вигляду у підлітковому та юнацькому віці, недостатньо уваги приділяють цій проблемі у молодшому шкільному віці. Але саме цей вік дає нам можливості для активного впливу на формування "Я-концепції" дитини, на формування окремих її структурних компонентів до того, поки вони приймуть вигляд усталених, стійких і відносно незмінних установок особистості. Таким чином, зважаючи на сучасні завдання педагогічної освіти, постає актуальна проблема виявлення загальних тенденцій та закономірностей формування "Я-концепції" дітей молодшого шкільного віку.

Джерела проблеми "Я-концепції" лежать у дослідженнях гуманістичної психології, які прагнули до цілісного вивчення "Я" особистості. Серед зарубіжних теорій найбільш глобальними та обґрунтованими є концепція самореалізації Г. Олпорта, теорія "Я" К. Роджерса, теорія самоактуалізації А. Маслоу. Сучасна гуманістично орієнтована психологічна наука розглядає самобутнє уявлення про самого себе, "Я-концепцію" як морально – духовне ядро особистості, регулятор її діяльності та поведінки (Р. Бернс, І. Бех, І. Кон, К. Роджерс).

Вітчизняна психологія впродовж другої половини XX ст. досліджувала процеси самоусвідомлення особистістю себе у соціумі, вивчала структурні компоненти та інтегративні процеси особистості людини (Л. Божович, М. Боришевський, Г. Драгунова, А. Ковальов, І. Кон, С. Рубінштейн, А. Спіркін, П. Чамата, І. Чеснокова). Розглядались окремі аспекти виникнення та формування самосвідомості на різних етапах розвитку особистості (А. Бодальов, Т. Гавакова, В. Горбачова, Л. Долинська, Т. Драгунова, В. Котирло, М. Козак, А. Ліпкіна, Є. Савонько). Аналіз літератури демонструє, що основні напрями досліджень стосуються проблеми формування самосвідомості дітей підліткового та юнацького віку. Вчені справедливо зазначають, що саме у ці вікові періоди особистісна сфера дитини зазнає найбільших змін, "Я-концепція" набуває завершеності та цілісності. У молодшому ж шкільному віці відбувається формування окремих складових "Я-концепції", самосвідомість набуває певної спрямованості. Увага вітчизняних вчених концентрувалась навколо проблем самооцінки школярів (С. Рубінштейн), спрямованості (Я. Коломінський), особливостей формування моральних уявлень (В. Давидов), провідних мотивів особистості (Л. Божович), взаємовпливу когнітивної та особистісної сфер психіки дитини (А. Захарова, Т. Андрущенко).

Сучасний інтерес вітчизняних вчених до проблем "Я-концепції" зумовлений вимогами переорієнтації навчально-виховного процесу на формування особистісних характеристик учня. У зв'язку з цим з'являються публікації, у яких автори аналізують та систематизують наявні теоретичні підходи до вивчення проблеми "Я-концепції" та "Я-образу" (І. Бушай, В. Цьомко), демонструють діагностичні методики для дослідження "Я-концепції"(В. Юрченко), вивчають закономірності формування та функціонування "Я-концепції" українських громадян різних вікових та соціальних категорій (О. Васильченко, В. Носков), особливості формування спрямованості особистості (Н. Максимчук, О. Пенькова).

Проте проблема дослідження "Я-концепції" дитини молодшого шкільного віку та її окремих структурних компонентів залишається поза увагою українських науковців.

Мета публікації – виявити загальні тенденції формування "Я-концепції" дітей молодшого шкільного віку. З'ясування закономірностей дозволить розробити оптимальні

шляхи формування національної самосвідомості та позитивної "Я-концепції" відповідно до сучасних вимог суспільства.

Проблема емпіричного обстеження, вимірювання та числового вираження "Я-концепції" особистості є досить суперечливою та неоднозначною. Структурованість та багатоаспектність "Я-концепції" спричинила проблему у розробці методів для її комплексного дослідження. Переважна більшість досліджень і часткових методик спрямовані на виявлення окремих сторін "Я-концепції": самооцінки (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін, оціночна шкала Дембо-Рубінштейна), тривожності (Л. Філіпс), спрямованості (Айзенк), усвідомлення соціальних ролей та адекватність міжособистісних стосунків(де Грееф).

Використана нами методика – тест "Двадцять тверджень самоставлення" (М. Кун, Т. Мак-Партланд,1954) – зазвичай використовується у вікових групах "підлітки", "юнаки", "дорослі" для виявлення особливостей "Образу-Я". Дослідження українських вчених продемонстрували достатню валідність та надійність цього тесту при вивченні "Образу-Я" студентів [2]. Використовуючи модифіковану методику В. Юрченка, ми пропонували учням початкових класів написати по 20 відповідей на запитання: Хто Я? і Який Я? Пілотажне обстеження проводилось нами на базі СЗОШ №29 м. Тернополя. У ньому взяло участь 85 учнів початкових класів, з них 42 хлопці та 43 дівчини. Середній вік обстежуваних – 9 років.

Передбачалось, що аналіз відповідей на перше запитання дозволить зробити висновок про кількісне та якісне вираження знань про себе та свої співвідношення із соціумом, з'ясувати ступінь соціальної інтеграції та міру усвідомлення учнями їхніх соціальних ролей (когнітивний аспект "Я-концепції"). Відповіді на запитання Який Я? демонструють особливості та закономірності оцінювання дітьми молодшого шкільного віку власних характеристик (емоційно-оцінний аспект "Я-концепції"). Проблема використання тесту у даній віковій категорії полягає також і в складності вербалізації уявлень – учні володіють недостатнім словниковим запасом для вирізнення себе у соціумі. На це вказує й середня кількість отриманих відповідей – 9 тверджень. 12,8% учнів взагалі неправильно виконали завдання, з них 27,2% (3 учні) внаслідок нерозуміння інструкцій вказали перелік усіх можливих характеристик, 36,4% (4 учні) вказали набір слів, не пов'язаних із завданням (щоденник, квіточка), і ще 4 учні виявили неадекватне самоусвідомлення, вказавши соціальні ролі, їм не притаманні (вчитель, космонавт, інопланетянин).

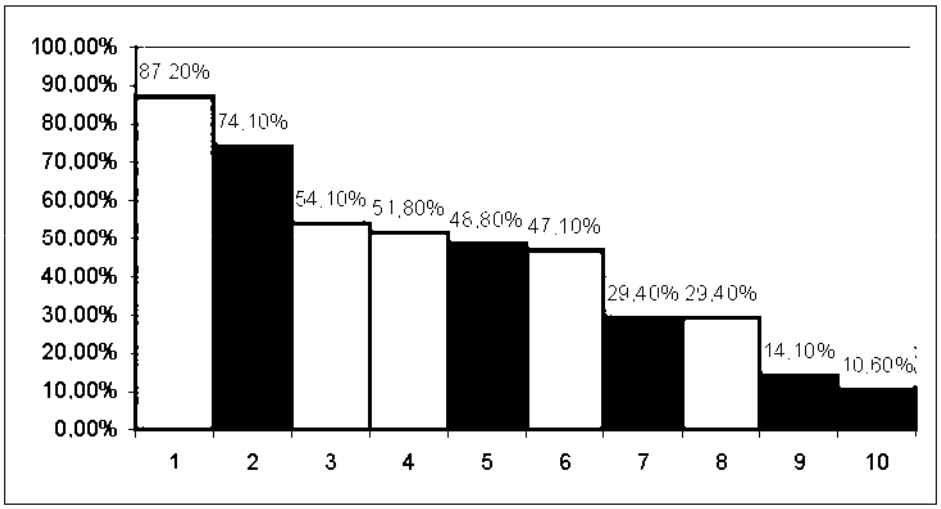
При аналізі відповідей нас цікавило:

1) співвідношення об'єктивних та суб'єктивних характеристик, що свідчить про адекватність самоусвідомлення та ступінь усвідомлення соціальних ролей;
2) характерні особливості суб'єктивних відповідей як показники особливостей процесів самосвідомості;
3) наявність загальних тенденцій в усвідомленні соціальних ролей.

До об'єктивних відповідей ми відносили характеристики, які є анкетними, задокументованими, антропологічними даними (дівчина/хлопець, син/дочка, учень, сестра/брат). Суб'єктивні характеристики зумовлюються власними думками, враженнями, уявленнями учня (розумничка, улюблениця, привітний). 43,5% учнів використали у відповідях лише об'єктивні характеристики. Із суб'єктивних характеристик найбільш вживаними є характеристики, що стосуються особистісних якостей (добрий, чемний, справжній друг) – 21,2% опитаних, інтелектуальних можливостей (розумник, вундеркінд) – 20,0% та зовнішніх ознак (силач, красуня) – 16,5%. У 7,1% учнів спостерігається чітка орієнтація на характеристики, дані іншими людьми (мамина розумничка, улюблениця батьків).

На різновид ролей, з якими ідентифікує себе індивід, вказує частотність вживання певних тверджень на позначення соціальних ролей (діаграма 1).

Як демонструє діаграма, основними компонентами "Я-концепції" дітей молодшого шкільного віку є стать (87,2% учнів), соціальна роль "учень/учениця" (74,1%), власне ім'я або прізвище (54,1%). Міжособистісні стосунки істотно не впливають на формування "образу Я" дітей 8-9 років – лише 10,6% учнів зазначили характеристики становища у групі однолітків.

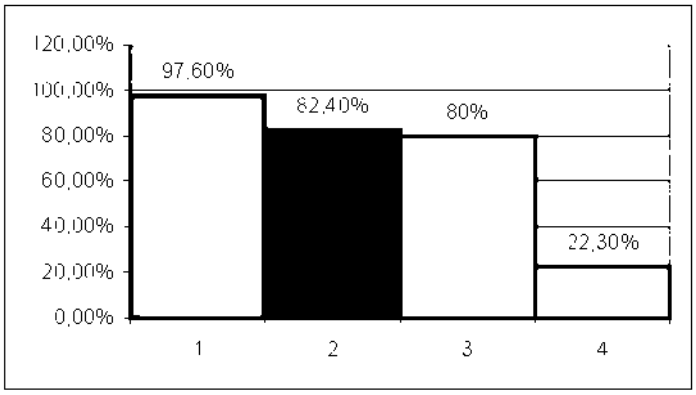


Діаграма 1. Частотність використання об'єктивних характеристик при відповіді на питання "Хто Я"?

1 – статева ідентифікація (хлопець/дівчина),
2 – соціальний статус (учень/учениця),
3 – ім'я/прізвище;
4 – належність до людського роду (людина);
5 – національна приналежність (українець/українка);
6 – відображення соціально-родинних зв'язків (брат/сестра, онук/онучка, похресниця, тітка);
7 – вікові ознаки (дитина, мені 9 років);
8 – захоплення, інтереси (танцюристка, каратист);
9 – місце проживання (тернополянин, землянин),
10 – характеристика ролі у міжособистісних стосунках (друг/подруга)

У другій частині тесту учні відповідали на запитання Який Я? Це завдання виявилось легшим для учнів, про що свідчить середня кількість відповідей – 11,5, що на 2,5 більше, ніж характеристик самоусвідомлення. Невелика частина відповідей із часткою "не" (не дуже щасливий, не розумний) – 20,0% свідчить про загальне позитивне оцінювання себе дітьми 9 років.

Усі вказані дітьми характеристики ми умовно поділили на чотири групи: оцінка своїх особистісних рис (добрий, лагідна, ввічливий, ніжна), оцінка інтелектуальних можливостей та успішності учбової діяльності (розумна, кмітливий, допитлива), оцінка зовнішніх ознак та фізичних можливостей (гарна, сильний), оцінювання себе за допомогою опису інтересів та захоплень (люблю малювати, не люблю читати). Відсоткове співвідношення ознак та частотність їх використання при оцінюванні себе учнями подано на діаграмі 2.



Діаграма 2. Співвідношення використаних ознак при самооцінюванні

1 – особистісні ознаки;
2 – інтелектуальні можливості;
3 – зовнішні ознаки та фізичні можливості;
4 – інтереси, захоплення.

Як демонструє діаграма 2, найчастіше діти оцінюють себе за параметрами особистісних рис, причому, найбільш часто вживаною є характеристика "добрий/добра" – у 57,6% загальної кількості відповідей, далі – "слухняна/чемний" – 34,1%. Це вказує на те, що самооцінка молодших школярів ґрунтується на оцінці ступеня їх соціальної відповідності, даної іншими людьми. У середньому учень використав 7 слів для опису особистісних характеристик, що становить 60,9% загальної кількості слів. Оцінка інтелектуальних можливостей та успішності учбової діяльності входить до самооцінки 82,4% учнів, причому 75,3% опитаних дітей визнали себе "розумними", з них 34,1% хлопців та 41,2% дівчат. Це може свідчити як про певну тенденцію до завищення оцінки інтелектуальних можливостей, так і про недостатнє усвідомлення семантичного поля слова "розумний". Загалом же, один учень у середньому вказав 1,4 слова для характеристики розумових особливостей. Оцінку зовнішності та фізичних можливостей включають до свого "Я-образу" 80,0% учнів. 57,6% дітей зазначили характеристику "гарний/гарна, красива", з них 35,3% дівчат та 22,3% хлопців. Середня кількість слів, використаних для оцінки зовнішності - 2,4 слова, що вказує як на важливість зовнішності дітей молодшого шкільного віку для їхньої самооцінки, так і достатній рівень оволодіння лексичними засобами вираження даних якостей.

Висновки. Аналіз результатів обстеження дозволив виявити певні тенденції та особливості формування "Я-концепції" дітей молодшого шкільного віку:

1) наявність соціальних характеристик в "образі Я" дітей молодшого шкільного віку, переважання особистісних характеристик при самооцінюванні створюють можливості для цілеспрямованого керування формуванням "Я-концепції" дітей вчителем або батьками;

2) здатність до оцінювання соціальних зв'язків вказує на тенденції децентралізації "Я-концепції" та можливості рефлексії;

3) самооцінка дітей молодшого шкільного віку складається переважно із оцінювання ними характеристик своєї особистості та інтелектуальних можливостей. Проте зберігаються тенденції дошкільного віку оцінювати себе за зовнішніми ознаками.

Результати використання методу самозвіту для виявлення "Я-концепції" дітей молодшого шкільного віку вказують на взаємозв'язок рівня структурованості "Я-концепції" із рівнем розвитку мовлення та словниковим запасом, зокрема. У виявленні характеру цих зв'язків вбачаємо перспективу подальших досліджень.

Недослідженим залишається питання ролі когнітивного та оціночного компонентів "Я-концепції" дітей молодшого шкільного віку у поведінковому компоненті. Висновки, отримані в ході нашого пілотажного обстеження, дозволяють зробити припущення та спрямувати зусилля у цьому напрямку вивчення особистості дітей молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Бех І. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання // Початкова школа – 2003. – №3. – С.1-6.
3. Юрченко В.І. Дослідження особливостей "Образу-Я" майбутнього вчителя із застосуванням модифікованого тесту "Двадцять тверджень самоставлення" // Практична психологія та соціальна робота – 2000. – №3 – С.5-7.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Галина ТАРАСЕНКО

ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ЕСТЕТИКО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Проблема гармонізації відносин людини з природою набула статусу глобальної, оскільки успішність її розв'язання обумовлює життєві інтереси всієї планети. Навіть побіжний аналіз причин екологічної кризи переконує у тому, що її основою є звуження і дисгармонія свідомості. Моральна ентропія суспільства як наслідок ототожнення офіційної моралі з політичною та економічною доцільністю нівелювали питання про духовну мотивацію практичної діяльності в природі. Людство все глибше усвідомлює хибність таких форм регулювання відносин із природою, які вимагають правової регламентації та морального вето.

Пошук зважених підходів до розв'язання екологічних проблем можливий лише в межах культури. Тому сьогодні в науці є закономірною тенденція дослідження питань взаємодії суспільства з природою саме у світоглядному і культурному контекстах.

Інтегративною суспільною силою в межах культурологічного пошуку шляхів гармонізації відносин із природою може стати освіта. Саме вчитель, перебуваючи одночасно в декількох позиціях (особистість, споживач, вихователь та ін.), здатний суттєво вплинути на формування екологічно доцільних соціальних установок. Проте це стає можливим лише за умов відповідної технології підготовки педагога до професійної діяльності. Орієнтація на "валове" підвищення освітнього рівня педагогічних працівників вже не задовольняє запити суспільства. Сьогодні школі потрібний учитель, звільнений від традиційних недоліків (домінування лівопівкульного пізнання природи, вербальних способів кодування інформації про навколишній світ; "дидактизм" професійного мислення тощо). Нова модель учителя, здатного ефективно розв'язувати еколого-виховні завдання, передбачає розвиненість гуманістично спрямованої системи ціннісних орієнтацій, що забезпечують успішну аксіологічну діяльність і формування світоглядних позицій; наявність індивідуальних методів педагогічної діяльності; сформованість соціальних почуттів, які обумовлюють емоційну забарвленість, творчу спрямованість та особистісний контекст педагогічної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчує неабиякий інтерес науковців до даної проблеми. Проте більшість дослідників стоїть на позиціях гносеологічного підходу до екологічної підготовки вчителя (О. Дорошко, І. Зверєв, А. Сидельковський, О. Сластьоніна, Т. Чурилова та ін.). В той же час існують інші погляди на специфіку екологічної підготовки педагога, прибічники яких не погоджуються прирівняти її до засвоєння вчителем наукових і методичних знань та пропонують натомість аксіологічний підхід до організації цього процесу (С. Глазачев, Б. Йоганзен, В. Краєвський, Н. Назарова, Л. Салеєва, В. Червонецький та ін.). Проте культурологічні методи як засіб реалізації цього безумовно конструктивного підходу є абсолютно не вивченими, хоча велика кількість досліджень доводить результативність професійно спрямованого розвитку культури вчителя та її роль у формуванні його світоглядних позицій (Т. Біленко, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, В. Скотний, В. Сластьонін, О. Рудницька, О. Щербаков та ін.). Неодноразово доведена залежність ціннісної культури учнів від естетико-культурного потенціалу вчителя (В. Бутенко, Н. Волошина, Л. Коваль, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Ростовський, Т. Цвелих, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.). Однак лише поодинокі наукові публікації вказують на можливі зв'язки естетичної і екологічної культури педагога в системі його професійної культури (Р. Кантарія, М. Курок, Л. Кяхрик, І. Ліллеорг, Л. Пєчко). Відсутні дослідження, присвячені формуванню естетичної і екологічної

культури вчителя у їх взаємозалежності та з орієнтацією на збагачення виховної технології педагога.

Метою статті є теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку творчого потенціалу вчителя початкових класів у контексті формування його естетико-екологічної культури.

Відповідно до соціальних сподівань учитель повинен забезпечити культуротворчий характер виховання, що врешті-решт сприятиме гармонізації відносин суспільства з природою. Проте готовність учителя до виконання таких функцій формується лише за умов культурологічної спрямованості педагогічної освіти. Традиційна ж гносеологічна спрямованість екологічної підготовки педа-гога, гіперорієнтація на розвиток його когнітивно-пізнавальної сфери стримують паритетний розподіл уваги на розвиток усіх сфер особистісного світовідношення, у тому числі ціннісно-емоційної сфери. Нарощення ж виховного потенціалу вчителя активно відбувається в процесі аксіологічно спрямованої діяльності.

Могутнім аксіологічним механізмом, який зумовлює реалізацію морально-естетичних норм відношення до природи в індивідуальній поведінці і професійній практиці вчителя, може стати естетична діяльність. Добровільна за характером, альтруїстична за суттю, естетична діяльність має соціальний ефект антивідчуження від природи, прагне до відтворення загальнокультурних норм ставлення до неї. Така діяльність є екологічною за значенням, адже переводить процес формування екологічних орієнтацій учителя із сфери примусу в сферу свободи і відповідальності. Взаємодія естетичного і екологічного світогляду в системі загальної і фахової культури педагога сприяє утворенню в професійній свідомості вчителя складного конгломерата установок на взаємодію з природою, аксіологічною основою якої є морально-естетична норма. Результатом плідності такої взаємодії стає народження особливого типу культури, який обумовлює естетичні та екологічні вектори професійної культури вчителя одночасно.

Естетико-екологічна культура вчителя − інтегративне утворення в структурі його професійної культури, яке сприяє оволодінню багатством екологічно значущих ціннісних підходів до природи в межах інтелектуальних, емоціональних, вольових проявів особистості педагога, яке обумовлює рівень естетичної спрямованості його екологічних переконань, тобто народжує здатність відчувати красу гармонії між людиною і природою та потребу її оберігати, яке допомагає вчителю усвідомити власний виховний потенціал і можливості його творчого застосування щодо розв'язання екологічних проблем.

Професійна культура вчителя спирається на його розвинений творчий потенціал (В. Сухомлинський, І. Бех, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кичук, М. Кнебель, О. Леонтьєв, В. Моляко, О. Мудрик та ін.). Педагогічна творчість є безпосереднім виявом не лише вузькопрофесійних, але й соціальних орієнтацій, адже власна особистісно-опосередкована творча ідея народжується у вчителя як на основі теоретичних знань, так і на основі власного соціального буття. Тому творчість, зокрема педагогічна, зумовлює екстеріоризацію цінностей, набутих учителем як в процесі загальнокультурного, так і професійного розвитку. Така творчість стає механізмом переводу особистісних смислів ставлення до світу, що увійшли у внутрішній психічний план, у конкретні зовнішні реакції. Цей механізм забезпечує творчу продуктивність рефлексивного плану особистості вчителя, народжує нову педагогічну технологію. Соціальна орієнтованість педагогічної творчості ставить її у безпосередню залежність від аксіологічного та художнього потенціалу вчителя, адже наріжним каменем такої творчості є нерозривна єдність її етичних, естетичних і професійних основ [2, 19].

Взаємозв'язок трьох потенціалів особистості вчителя − аксіологічного, художнього і творчого − могутньо забезпечує смислове розширення його суб'єктивності і активізує процес розвитку екологічно значущих ціннісних орієнтацій. Якщо в межах аксіологічного та художнього потенціалів відбувається концептуальне осмислення позиції інших щодо природи, то творчий потенціал обумовлює повноцінний акт самовираження власної позиції в процесі професійної самоактуалізації. Саме в межах творчого потенціалу реалізується естетичне осягнення педагогом екологічної цінності життєтворчості як найважливішого феномена природи. Естетична ж виразність будь-якої форми життя у Всесвіті найкраще опановується вчителем у процесі художньої творчості, яка матеріалізується, по-перше, в певних знакових

системах, по-друге, в продуктах діяльності. Тому художню творчість можна тлумачити як об'єктивований факт відношення до природи, як спосіб реалізації екологічної культури особистості. Ми поділяємо думку А. Азархіна про те, що художня творчість є діяльністю, яка має на меті в будь-якій формі (безпосередньо-практичній, духовно-практичній, теоретичній) налагодити гармонію між людиною і світом [3, 176]. Художня творчість по-своєму розв'язує світоглядний конфлікт, який існує як розбіжність ціннісних орієнтацій особистості і фактів її реального існування в природі. З огляду на це здатність вчителя до художньої творчості можна вважати незмінною константою не лише особистісної культури, але й її професійних координат. Крім того, екстеріоризація ціннісних підходів до природи, що відбувається в процесі художньої творчості, безперечно коригує мотивацію екологічно виправданого ставлення до світу, тим більш, що не переживання організує вираження, а, навпаки, вираження організує переживання (М. Бахтін).

Екологічні орієнтації педагога набувають в його художній свідомості підсилено-експресивного значення і практично реалізуються в різноманітній художній діяльності як словесне, пластичне, конструктивне, колірне, інтонаційне та інше відображення природи. В такій діяльності здатність до природотворчості за мірками будь-якого її виду немов би концентрується і отримує необхідні умови для реалізації. Навіть словесно-творче вираження екологічних орієнтацій зумовлює не пасивний, а активний спосіб вияву соціальних позицій. І хоча художнє слово в онтологічному аспекті є нематеріальним ("невагомим", "безплотним"), це, на думку А. Григоряна, надає свої переваги, адже дозволяє випереджати реальні дії словесним і тим "моделювати" найскладніші справи та вчинки [4, 114-115]. Словесно-художній образ природи ніби "планує" певну дію по відношенню до неї, по-своєму розв'язуючи вічний конфлікт між словом і ділом.

Знакова система, створена вчителем у результаті художньо-творчого освоєння природи, має безпосередній екологічний сенс, адже є необхідним елементом розвитку екологічно цінних орієнтацій його особистості. Такі системи відіграють опосередковуючу роль між об'єктами природи і діями по відношенню до них. Знаково-символічні структури включаються в контекст поведінки особистості (Л. Виготський), що надає їм статус засобу усвідомлення і осмислення аксіологічних підходів до природи.

Таким чином, художня творчість учителя як культурний феномен у філософсько-гносеологічному його значенні – вільна самореалізація його сутнісних сил; самоствердження особистості як творця реальності вищого гатунку; акт діяльності, в якому утверджується естетичне відношення до природи і водночас знищується протилежність між її розумовим і чуттєвим осягненням. Художньо-творче освоєння педагогом природи має яскраво виражений екологічний характер, що зумовлено такими моментами:

- цей спосіб осмислення світу є самодіяльним, неутилітарним, емоційним за своєю суттю;
- ціннісні підходи до природи, інтеріоризовані в процесі різних типів аксіологічної діяльності, щонайперше екстеріоризуються в продуктах творчості. Причім художньо-творча діяльність, матеріалізуючись в певних знакових системах, визначає стиль і напрямок загальної поведінкової реакції індивіда на природу, утворює креативність як резервуар духовно-практичного відношення до дійсності;
- знакова система, створена в процесі художньо-творчого освоєння природи, карбує світопереживання вчителя. Художній образ, як правило, є органічним цим переживанням, адже передача змісту почуттів найбільш адекватно здійснюється через образну мову;
- художньо-творче освоєння природи не лише тренує гнучкість почуттів та збагачує емоційні зв'язки з нею, але й концентрує увагу на особливо виразному в об'єктах та явищах навколишнього світу, допомагаючи втілити це у змісті образу і підкреслити специфікою його форми;
- процес художньо-творчого осмислення зв'язків у природі значно наближує вчителя до неї, знімає ціннісний бар'єр між особистістю і навколишнім світом, активізує механізми емпатії і тим обумовлює умовно-узагальнену форму "злиття" з природою;
- у межах накопичення художньо-творчого досвіду могутньо зростає розуміння цінності життя, адже процес художньої творчості є своєрідним артефактом життєтворчості природи – саме тут педагог намагається наслідувати її "творчу манеру" впорядкування буття. Це підсилює

зацікавлену увагу до найменших проявів життєдайної сили природи і, водночас, екологізує мотиви ставлення до її творчих зусиль [5].

Висновки. Художньо-творче освоєння природи є універсальним способом розвитку екологічно цінних орієнтацій особистості. Психофізіологічна схильність до будь-якої форми такої діяльності формує не конкретні навички взаємодії з природою, а забезпечує, перш за все, здатність до сприйняття нових, екологічно виправданих аксіологічних підходів до неї; обумовлює не конкретну "технологію вміння", а народжує загальну готовність до адекватної реакції на екологічні негаразди; розвиває не лише загальну пластичність психічних реакцій на взаємозв'язок з природою, але й формує навички змінювати стратегію рішень, уміння зробити правильний вибір в екологічно критичній ситуації.

Опанування навичок художньо-творчого освоєння природи є необхідною складовою в структурі професійної культури вчителя, адже цей процес забезпечує успішне формування багатьох творчих якостей – оригінальності, гнучкості, високої асоціативності, панорамності, нестандартності педагогічного мислення, а також розвиває інтуїцію, потяг до незвичайних педагогічних рішень, здатності до передбачення результатів виховного впливу. Вчитель у процесі художньо-творчого освоєння природи формує новий погляд на творчість як на надійний спосіб надання взаємодії учнів із природою досконалої форми і високого гуманістичного смислу. Поступово приходить упевненість у тому, що саме творчість знищує протилежність між розумовим і чуттєвим осягненням природи, забезпечує суб'єктивну новизну дитячих позицій щодо природи. Так народжується особиста концепція корекції ціннісних орієнтацій учнів шляхом створення сприятливої зони-ситуації для розвитку творчого відношення до природи. Цей процес посилює педагогічну рефлексію, активізуючи готовність вчителя не лише організовувати творчу діяльність вихованців, але й бути суб'єктом цієї діяльності, тобто адекватно виявляти власну творчу індивідуальність як можливий алгоритм ціннісно-творчого ставлення до світу.

Вивчення проблем професійної підготовки вчителя початкових класів варто спрямовувати на поглиблений аналіз умов забезпечення технологічної культури освітнього процесу у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Екологія і культура /В.С. Крисаченко, С.В. Кримський, М.А. Голубець. – К.: Наукова думка, 1991. – 260 с.
2. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
3. Мазепа В.И., Михалев В.П., Азархин А.В. Культура художника. – К.: Мистецтво, 1988. – 333 с.
4. Ноосфера и художественное творчество /Отв. ред. В.В.Иванов. – М.: Наука, 1991. – 280 с.
5. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя. – Вінниця, 1997. – 112 с.

Марія НАУМЧУК,
Володимир НАУМЧУК

ПІДГОТОВКА ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ ЗА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Динаміка розвитку сучасного суспільства вимагає переосмислення задач модернізації освіти. Розвиток особистості, її творчої індивідуальності, розкриття і реалізація істинних сил дитини стає стратегічною лінією системи освіти.

Не лише в педагогічній теорії, а й у шкільній практиці зростає інтерес до розробки нових освітніх концепцій. Усе частіше вчителі-практики відправною точкою своїх результатів вважають особистісно-орієнтований підхід, особистісно-орієнтоване навчання, особистісно-орієнтоване виховання, особистісно-орієнтовані технології. Важливо підкреслити, що зміст, який вчителі вкладають у поняття "особистісно-орієнтоване навчання", цілком неоднозначно і спрощено трактується як інновація, що пов'язана, передусім, зі зміною ставлення до учня, повагою до його особистості, співробітництвом із ним і т.ін. А також торкається лише сфери взаємодії, системи стосунків і практично не позначається на інших компонентах педагогічного

процесу. Слід відзначити, що в сучасній педагогічній науці особистісно-орієнтоване навчання активно розробляється на основі існуючих традицій в українській і зарубіжній педагогіці та психології. При цьому поки що дефініція даного поняття не є стійкою, а зміст залишається таким, що активно розробляється і недостатньо апробується в практиці сучасної школи.

Разом з тим, на наш погляд, недостатньо розробленою як у теорії, так і на практиці навчання залишається область освітніх технологій, яка при детальному її розгляді в межах особистісно-орієнтованого підходу може докорінно змінити якість навчання в цілому.

Очевидно, від того, що буде визначено основною метою навчального процесу і які методи, прийоми роботи будуть використані вчителем на уроці, у кінцевому рахунку буде залежати результат навчання, педагогічна траєкторія поступу учня і тип стосунків, який буде формувати ту чи іншу атмосферу освітнього середовища. Отже, мета навчання і технології значною мірою будуть впливати на те, якою повинна бути українська школа в XXI столітті: тоталітарною, демократичною, розвивальною чи особистісною.

Питання особистісно-орієнтованого навчання і виховання, розвивального навчання як педагогічні проблеми розглядали видатні педагоги і психологи К. Ушинський, Л. Толстой, А. Макаренко, П. Блонський, В. Сухомлинський, С. Рубінштейн, Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, М. Звєрєва, Є. Кабанова-Меллєр, Н. Менчинська та ін. Ними розроблялися методики педагогічних прийомів індивідуального підходу до дітей, простежувалася особлива увага до різних сторін індивідуальності людини, особливе ставлення до особистості як динамічного та змінного феномена. А в 30-ті роки XX століття під керівництвом Л. Виготського почалася розробка концептуальних підходів розвивального навчання, де основним завданням ставилось розвиток особистості. В кінці 60-х років цього ж століття пошуковий експеримент Є. Кабанової-Меллєр підтвердив можливості розвивального навчання, при цьому показником розумового розвитку розглядалась якість способів і прийомів розумової діяльності. Також були показані значні індивідуальні відмінності у формуванні переносу прийомів розумової діяльності. Ці та інші дослідження дозволили зробити принципово важливий висновок: розвивальним можна вважати таке навчання, яке буде пристосоване до рівня розвитку кожного учня, що можливо лише у випадку достатньої індивідуалізації навчальної роботи.

Методологія особистісно-орієнтованого навчання активно розробляється доктором психологічних наук, професором І. Якиманською, яка вводить поняття досвіду суб'єкта в якості провідного для побудови особистісно-орієнтованого навчання, вибудовуючи суб'єктно-особистісну освітню парадигму. І. Якиманська визначає в моделі особистісно-орієнтованого навчання такі складові, як мета, ключові поняття, основні засоби, вимоги до дидактичних посібників, особливості освітнього середовища.

Однак, з нашої точки зору, недостатньо розробленими залишаються такі аспекти особистісно-орієнтованої освітньої парадигми: дефініція особистісно-орієнтованого навчання, способи врахування суб'єктного досвіду учнів, урахування особистісного сенсу в процесі пізнання, способи вивчення і розвитку індивідуальних пізнавальних стратегій, діагностика й облік особистісних пізнавальних переваг, діагностика і розвиток навчального стилю вчителя, способи узгодження пізнавального стилю учня з навчальним стилем учителя, технологія організації особистісно-орієнтованого уроку, особистісно-орієнтовані концепції та технології, що пов'язані з конкретними галузями знань, особистісно-орієнтовані технології виховання та інші.

Мета статті – дослідити можливості навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах із метою підготовки творчого вчителя до роботи за особистісно-орієнтованими та розвивальними технологіями.

Актуальним питанням початкової освіти в умовах особистісно-орієнтованого навчання і виховання є принцип індивідуально-особистісного підходу, який визначає положення дитини у виховному процесі й означає визнання її суб'єктом навчально-виховного процесу. Індивідуально-особистісний підхід виходить з того, що кожна особистість унікальна, і головним завданням педагогічної роботи є формування її індивідуальності, створення умов для розвитку її творчого потенціалу. Індивідуальність інтегрує всі соціально цінні якості особистості, надає їм цілісності, і її становлення передбачає творчий пошук варіантів розвитку і

виховання, адекватних її можливостям та особливостям. Тому саме у молодшому шкільному віці особистісно-орієнтоване виховання і навчання є процесом розвитку у дітей їх природних здібностей: розуму, моральних й естетичних почуттів, потреби в діяльності, оволодіння первинним досвідом спілкування з людьми, природою, мистецтвом. Основні педагогічні механізми у цьому віці включають навчання й учіння, вплив словом і прикладом, спілкування, чуттєве пізнання життя і пізнання його цінностей, а також визнання учня основною дієвою постаттю всього навчального процесу.

Особистісно-орієнтоване навчання і виховання передбачає врахування таких понять:

- *різнорівневий підхід* – орієнтація на різний рівень складності програмового матеріалу, що доступний учням;
- *диференційований підхід* – визначення груп дітей на основі зовнішньої (точніше, змішаної) диференціації: за знаннями, здібностями, типом навчального закладу;
- *індивідуальний підхід* – розподіл дітей по однорідних групах: успішності, здібностям, спрямованості за інтересами;
- *суб'єктно-особистісний підхід* – ставлення до кожної дитини, як унікальності, неподібності, неповторності. В реалізації цього підходу, по-перше, робота має бути системною, що охоплює всі ступені навчання. По-друге, необхідне особливе середовище, яке б дозволило проявити кожній дитині індивідуальні особливості.

Це, в свою чергу, забезпечить повноцінну реалізацію усіх складових особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу: соціально-педагогічних, предметно-дидактичних, психологічних. Звідси, особистісно-орієнтований навчально-виховний процес – це такий тип навчально-виховного процесу, в якому особистість учня і вчителя виступають як суб'єкти; метою цього процесу є розвиток особистості дитини, її індивідуальності й неповторності; в процесі навчання і виховання враховуються ціннісні орієнтації дитини та структура її переконань, на основі яких формується "внутрішня модель світу" дитини, при цьому процеси навчання, учіння, виховання взаємно узгоджуються з урахуванням механізмів пізнання, особливостей мислительної, виховної стратегій учнів, а відношення вчитель – учень будуються на принципах співробітництва і свободи вибору.

Розуміння даних проблем необхідне майбутнім фахівцям, оскільки школа сьогодні і завтра чекає на творчого вчителя. Саме в стінах вищого навчального закладу студенти мають спочатку добре усвідомити сутність технології проблемного навчання та засвоїти основні етапи цього процесу для своєї майбутньої діяльності (створення проблемної ситуації, завдання загального напрямку розв'язання, організація пошуку розв'язання, рефлексія), зрозуміти теоретико-практичні положення технології розвивального навчання, використання яких робить учня пріоритетним суб'єктом навчально-виховного процесу, де реалізуються основні технологічні етапи організації навчальної діяльності: мета, планування, організація, реалізація завдань та аналіз результатів діяльності. На наш погляд, це є провісники сучасних особистісно-орієнтованих технологій. Останні розглядають суб'єктно-суб'єктну взаємодію вчителя і учня, яка досягається розвитком самостійності, позитивної я-концепції, відбувається самовизначення, самовираження, саморозвиток. Тому основною метою розвитку в сучасній і майбутній школі має стати формування суб'єкта учіння – особистість, яка навчає сама себе. Умовою реалізації даного завдання є дотримання в навчально-виховному процесі принципів, які мають добре знати, розуміти й усвідомлювати майбутні вчителі:

1. *Навчання має плануватися на високому рівні труднощів.* Це створить умови для розкриття духовних сил дитини, як надання їй простору в даному напрямку, в реалізації її потенційних можливостей, як навчання в зоні її найближчого розвитку.

2. *На початковому етапі навчання варто надавати перевагу теоретичним знанням.* Навчальний матеріал має бути теоретично насиченим, що забезпечить більш глибоке осмислення відповідних понять, відношень, залежностей, що, в свою чергу, визначає ефективне формування вмінь і навичок, значущість яких у початковій школі безперечна.

3. *У процесі навчання необхідно задавати швидкий темп засвоєння.* Це вимагає від школяра постійного руху вперед, неперервно збагачуватися різноманітним змістом, створює умови для розвитку інтересу і мотивації учіння, а, відповідно, і глибшого засвоєння матеріалу.

4. *Важливо створювати умови для усвідомлення школярами самого процесу учіння.* Даний принцип спрямований на протікання навчальної діяльності. Він містить у собі вимогу організувати навчальний процес так, щоб учень розумів його реалізацію чи здійснення на практиці: планував свою діяльність, усвідомлював внутрішні зв'язки передбачуваних навчальних операцій, знань, що засвоюються, аналізував та оцінював результати учіння і визначав свої подальші дії.

5. *У процесі навчання необхідно проводити систематичну роботу над розвитком усіх учнів, у тому числі й найслабших.* Реалізація цього принципу передбачає надання більших можливостей для творчої, інтелектуальної діяльності не лише сильним, а й слабким учням за рахунок зменшення додаткових занять, які частіше всього носять перевантажувально-тренувальний характер, що не сприяє загальному розвитку таких школярів. (На практиці цей принцип ігнорується, оскільки особливо у міських спецшколах проводиться спеціальний відбір дітей в класи розвивального навчання, з поглибленим вивченням тієї чи іншої дисципліни).

Саме два останні принципи дозволяють віднести дану технологію до особистісно-орієнтованої. Варто зазначити, що формування творчого вчителя забезпечить розвиток в його майбутніх учнів творчого мислення, основними показниками якого є:

1. Оригінальність думки учня.
2. Швидкість і плавність виникнення необхідних асоціативних зв'язків.
3. Розуміння проблеми та її нестандартне розв'язання.
4. Швидкість думки як кількість асоціативних ідей, що виникають за одиницю часу відповідно до конкретних вимог.
5. Здатність знайти нові неперервні функції об'єкта або його частини.

Такий підхід стане показником того, що основним орієнтиром цієї технології є самостійність учнів у оволодінні та оперуванні новими знаннями, з одного боку, а з іншого – вона безпосередньо пов'язана з урахуванням пізнавальних і творчих здібностей учнів, їх оцінкою і спробою індивідуально вибудувати траєкторію розвитку особистості.

Важливим аспектом у підготовці творчого вчителя у вищих навчальних закладах на заняттях із предметів психолого-педагогічного циклу та фахових методик є конструювання особистісно-орієнтованих уроків. Для планування змісту таких уроків нам необхідно було з'ясувати, як самі вчителі реалізують на практиці особистісно-орієнтований підхід у навчально-виховному процесі. Для організації мікродослідження реалізації особистісно-орієнтованого підходу в практиці роботи школи ми розробили питання для інтерв'ювання вчителів. Зокрема, нас цікавили питання, як учителі розуміють, що таке особистісно-орієнтований урок, які структурно-смислові частини вони можуть виділити в своїх уроках, які види мотивації учнів вони знають, що для них є критерієм у визначенні послідовності структурних елементів уроку, які форми і способи презентації навчального матеріалу вони використовують, які підходи використовуються частіше: від загального до конкретного чи від конкретного до загального і чому, чи цікавляться вчителі тим, як учень виконував завдання, як дізнаються, чи досягли запланованих результатів уроку, які форми самоаналізу використовують з учнями, як оцінюють просування учнів, їх особистісне і навчальне зростання, яким чином завершують урок і т.п. Нами було опитано на курсах підвищення кваліфікації вчителів 50 класоводів. Окрім цього, відвідано близько 30 уроків протягом двох семестрів. За наслідками дослідження отримані такі результати:

- визначають особистісно-орієнтований урок 40% учителів, з них 50% учителів розуміють його як індивідуальну роботу з учнями, а решта 50% – як вплив на творчий та інтелектуальний розвиток особистості;
- дійсно мотивують дії учнів 34% учителів, з них:
  - високими оцінками та успішним виконанням контрольних робіт – 50%,
  - розумінням навчального матеріалу – 20%,
  - застосуванням на практиці – 30%;
- структурні елементи уроку змогли виділити 70% учителів; практично всі назвали традиційні етапи уроку;
- свідомо замислюються про послідовність дидактичних одиниць 42% учителів, з них в якості критеріїв приводять посилання на власний досвід – 30%, складність навчального матеріалу – 20%, наявні методичні посібники – 50%;

- індуктивний підхід використовують 38% учителів, дедуктивний – 22%, значне число вчителів – 40% – не замислюється над цим;
- 96% учителів змогли назвати традиційні форми навчання (бесіди, розповіді, обмін думками в процесі уроку), а ділові ігри, мозкові штурми, проекти – 26%; обсяг продуктивних форм навчання від загального числа уроків складає 30%;
- аналіз пізнавальної діяльності практично відсутній, при цьому вчителі посилаються на відсутність часу і вмінь;
- досягнення результатів уроку вчителі перевіряють за допомогою міні-самостійних робіт, бесід стосовно того, чого навчалися діти (ЗУН), контрольних тематичних робіт – 74% учителів;
- серед форм самоаналізу присутня лише бесіда стосовно поведінки і ЗУН – 32%;
- професійне зростання вчителя пов'язують із результатами засвоєння знань у вигляді доброї успішності – 84%, бажання виконувати додаткові завдання підвищеної складності – 22%; особистісне зростання пов'язується з участю в творчих справах класу – 34%, покращанням стосунків з однокласниками – 14%, покращанням поведінки в класі – 42%; важко було відповісти 10% учителів;
- завершують уроки виставленням оцінок і записом домашнього завдання 90% учителів, при цьому тільки 30% пояснюють зміст і процес виконання домашнього завдання.

Проведений нами аналіз показує, що особистісно-орієнтований підхід до формування пізнавальної діяльності учнів використовує дуже незначна частина вчителів, більшість із них – фрагментарно. Вчителі володіють вузьким спектром мотивації, практично не застосовують способи аналізу навчального профілю класу, не знають і не використовують особистісне надання переваг у навчально-виховному процесі, не торкаються пізнавальних стратегій і, таким чином, не враховують структуру суб'єктного досвіду.

У цілому, навчання, не дивлячись на розмаїття вже відомих технологій, нових навчальних програм і навчальних посібників, здебільшого носить репродуктивний характер, а не продуктивний.

Висновки. Все це говорить про необхідність зміни змісту і форм навчання студентів у вищих навчальних закладах, оскільки майбутні вчителі мають знати різницю між парадигмою знань побудови навчально-виховного процесу та особистісно-орієнтованим навчанням, при якому:

- забезпечується орієнтир на самостійний пошук, на самостійну роботу, самостійні відкриття учнів;
- відбувається вияв і врахування нахилів і надання переваг у процесі навчання;
- забезпечується активність кожного учня з урахуванням його можливостей та індивідуальних нахилів;
- учитель надає можливість вибору учневі групової чи самостійної роботи;
- відбувається "відкриття" існуючих законів, закономірностей, способів розв'язання різноманітних задач при спільній участі вчителя і учнів;
- оцінка пізнавальної діяльності спочатку здійснюється учнями, потім учителем;
- забезпечується можливість вибору учнями обсягу, складності і форми домашнього завдання;
- вчитель допомагає учням усвідомити їх пізнавальні стратегії, організовуючи між учнями обмін способами пізнання та стратегіями;
- учень має бути першим автором різних видів творчості (особливо на уроках читання, образотворчого мистецтва, художньої праці, основ здоров'я і фізичної культури) і лише потім порівнювати свої досягнення з відомими взірцями;
- забезпечується узгодження вчителем власного досвіду навчального стилю з пізнавальними перевагами і когнітивним стилем учнів і т.д.

Учитель майбутнього має чітко розподіляти освітні технології на навчальні та виховні, мікро-, мезо- і макротехнології відповідно з можливостями їх застосування. Використання на лекційно-практичних і лабораторних заняттях розроблених технологій розвитку особистісно-орієнтованого та розвивального навчання, а, отже, – і школи приведе до формування нового типу вчителя, який володітиме якісно іншим змістом професійної компетентності, спрямованої

на формування інтелектуального потенціалу держави, саморозвиток особистості, що стане базою для подальшого удосконалення системи освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1990. – 235 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
3. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. – М., 1985. – 277 с.
4. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М., 1968. – С. 198-214.
5. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М., 1968. – 307 с.
6. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Маґістр-S, 1997. – 256 с.
7. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

Тетяна ГЛАДЮК

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Початкова освіта, як зазначено у Державному стандарті початкової загальної освіти, спрямована на всебічний розвиток та виховання дітей молодшого шкільного віку через формування в учнів повноцінних умінь і навичок, бажання і вміння вчитися, набуття школярами досвіду культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань [2]. Реалізація державного стандарту початкової загальної освіти потребує глибинних змін у підготовці майбутнього вчителя початкових класів. Учитель початкових класів повинен бути особливо підготовленим спеціалістом – людиною високої освіченості і культури, здатною до творчої праці, спроможною виявити і розвинути здібності учнів, навчити їх вчитися, виховати допитливими, творчими, мислячими.

Соціальні вимоги до професійної діяльності і до особистості вчителя як суб'єкта педагогічного спілкування і навчально-виховного процесу, особистісно-орієнтована система шкільної освіти потребують розв'язання вищими педагогічними закладами освіти взаємопов'язаних завдань: по-перше, сприяти соціально-ціннісному розвитку особистості майбутнього педагога (його фундаментальній, загальнокультурній підготовці, моральній і громадянській зрілості, які роблять його справжнім наставником підростаючого покоління) і, по-друге, забезпечити професійне становлення і спеціалізацію у вибраній галузі педагогічної діяльності. Таким чином, мета вищої педагогічної освіти – розвиток особистості майбутнього вчителя.

Зміна цілей підготовки педагогів потребує переходу у вищій педагогічній школі до інноваційного типу навчання, оновлення змісту, форм та методів підготовки майбутнього вчителя. Природничо-наукова підготовка як інваріантна складова підготовки майбутнього вчителя початкової школи також потребує оновлення.

Формуванню особистості майбутнього вчителя присвячені дослідження Ф. Гоноболіна, В. Загвязинського, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Н. Кічук, О. Мороза, В. Сластьоніна, О. Щербакова. У дослідженнях П. Гусака, О. Комар, Е. Ляски, Н. Максименка, Л. Міщенко, О. Савченко розглядаються шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Проблема оновлення природничо-наукової освіти у вищих навчальних закладах висвітлюється у працях Б. Вульфсона, Є. Лисової, А. Ляпцева, Є. Спаської, А. Суханова, Г. Шумакової.

Однак відсутні дослідження, присвячені вивченню структури та педагогічних умов підвищення ефективності природничо-наукової підготовки.

Мета статті полягає у визначенні компонентів природничо-наукової підготовки, педагогічних умов підвищення ефективності природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ми розглядаємо природничо-наукову підготовку як процес навчання студентів, спрямований на розвиток особистості майбутнього вчителя початкових класів (її пізнавального інтересу, творчих здібностей, пізнавальної активності і самостійності, особистих якостей), що відбувається на основі засвоєння студентами знань про природу, способів дій, які необхідні для здійснення професійної діяльності.

Розглядаючи природничо-наукову підготовку як процес, ми виділяємо цілі і завдання підготовки, зміст, форми, методи, засоби і результати.

Ціль природничо-наукової підготовки майбутнього вчителя початкової школи вбачаємо у розвитку творчої особистості педагога на основі оволодіння нею системою природничо-наукових знань і способів діяльності. Завдання природничо-наукової підготовки полягають у тому, щоб формувати в студентів науковий світогляд, розуміння єдності живої і неживої природи, екологічних проблем, що виникають у процесі взаємодії людського суспільства і природи; необхідного обсягу теоретичних знань і практичних умінь, які необхідні молодому спеціалістові, щоб викладати навчальні предмети, у зміст яких включені природничі знання, здійснювати екологічну освіту і виховувати молодших школярів; творчого мислення, спостережливості, самостійності, пізнавального інтересу, мовленнєвих здібностей; екологічної культури, в основі якої лежить емоційно-ціннісне ставлення до об'єктів та явищ природи на основі пізнання їх унікальності, готовність до охорони природи; свідомої мотивації здорового способу життя.

Вивчення педагогічних джерел [1; 4; 5; 6; 8] дало змогу виявити методологічні орієнтири оновлення змісту природничо-наукової освіти – гуманізація, гуманітаризація та інтеграція. Зокрема, у країнах Заходу одним із пріоритетних напрямів процесу модернізації і вдосконалення змісту освіти є екологізація різних навчальних предметів [4], а також введення в навчальні плани самостійної дисципліни "соціальна екологія", яка ґрунтується на системному підході до соціальних і власне екологічних проблем.

Аналіз Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти Росії зі спеціальності "Педагогіка і методика початкового навчання" [1] свідчить, що в структуру циклу природничо-наукових дисциплін базової вищої освіти для формування в майбутніх учителів цілісного погляду на світ входить інтегрований курс "Концепції сучасного природознавства". Як стверджують О. Лящцев, А. Горєлов, майбутній учитель повинен мати уявлення про ієрархію структурних елементів матерії і процеси самоорганізації в природі, про ієрархію фізичних, хімічних, біологічних і соціальних процесів. У змісті цього курсу розглядаються специфіка природничо-наукового пізнання, його роль у розвитку культури, формулюються основні ідеї, які характеризують сучасну науку і головні теорії XX століття [5].

Дослідження вчених доводять, що одним із шляхів удосконалення природничо-наукової підготовки є включення в зміст ціннісно-орієнтованих знань, що сприяє формуванню у студентів емоційно-ціннісного ставлення до природи, розвитку творчих здібностей [6, 8].

Аналіз навчальних планів підготовки вчителя зі спеціальності "Початкове навчання" показав, що в сучасній вищій педагогічній школі природничо-наукова підготовка майбутніх педагогів реалізується в процесі вивчення таких дисциплін: "Землезнавство і краєзнавство", "Ботаніка з основами екології", "Зоологія з основами екології тварин", "Анатомія і фізіологія дитини з основами шкільної гігієни", "Основи екології". В основі природничо-наукової підготовки лежать науково-обґрунтовані принципи: розвиваючого навчання, фундаментальності освіти та її професійної спрямованості, соціокультурної відповідності, цілісності і системності, науковості і зв'язку теорії з практикою, свідомості і активності студентів в навчанні, доступності, наочності, позитивної мотивації і сприятливого емоційного клімату навчання, поєднання індивідуальних і колективних форм навчання.

Вивчення психолого-педагогічної літератури і практики підготовки майбутнього вчителя початкової школи дало можливість у природничо-науковій підготовці виділити такі компоненти: мотиваційний, цільовий, змістовий, процесуальний, результативний.

Мотиваційний компонент характеризується ціннісними орієнтаціями, які визначають спрямованість особистості студента і його діяльності пізнавальним інтересом; потребами в розумовій діяльності, у пізнанні, у поглибленні знань про природу; прагненням до реалізації

здібностей, особистісних якостей, самовдосконалення. Критеріями сформованості мотиваційного компонента є стійкість і усвідомленість його показників.

Цільовий компонент природничо-наукової підготовки характеризується цілями діяльності і визначає ставлення студента до пізнання природи, ступінь активності і самостійності в учінні. Критеріями сформованості цільового компонента є особистісний характер ставлення до цілей, змісту, форм, методів, засобів та результатів підготовки та доцільний вибір методів, засобів, способів для досягнення цілей підготовки.

До змістового компонента природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкових класів входить система наукових знань: про розвиток неорганічного та органічного світу, його цілісність, різноманітні форми існування, принципи класифікації; особливості будови та життєдіяльності організмів Царств органічного світу (Рослин, Тварин, Грибів, Дроб'янок), їх різноманітність та поширення, індивідуальний розвиток, значення в природі та житті людини; особливості будови і функціонування організму людини; структуру і функціонування екологічних систем, їх зміни під впливом діяльності людини; закономірності взаємозв'язків між живою і неживою природою, між природою і людиною. Основними критеріями сформованості змістового компоненту є повнота, системність, усвідомленість природничо-наукових знань.

Критеріями процесуального компонента природничо-наукової підготовки є сформованість таких умінь, що проявляються у правильності та послідовності дій: встановлювати взаємозв'язки між будовою та функціями біологічних систем, між об'єктами та явищами природи; розкривати сутність природних процесів та явищ; виявляти риси пристосованості організмів до умов навколишнього середовища; визначати представників різних систематичних груп; спостерігати за об'єктами та явищами природи; порівнювати, аналізувати явища природи; узагальнювати природничо-наукові знання; обґрунтовувати і оцінювати діяльність людини в природному середовищі.

Результатом природничо-наукової підготовки є зміни в розвитку особистості студента. Результативний компонент спрямований на виявлення рівня природничо-наукової підготовки, ступінь задоволення її результатами. Ми визначили чотири рівні природничо-наукової підготовки: низький, середній, достатній, високий.

Аналіз педагогічних досліджень дав нам змогу визначити педагогічні умови, що забезпечують ефективність природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкової школи:

– спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток мотивів особистості, ціннісних орієнтацій, індивідуальних пізнавальних здібностей студентів, удосконалення самостійної діяльності, покликаної сформувати в них природну потребу і готовність до самоосвіти;

– поетапне і водночас безперервне залучення студентів до дослідницької роботи. Адже саме вона розвиває творчі сили майбутнього педагога, здатна запалити бажання шукати нове, усвідомлювати його;

– застосування різних форм і видів діяльності, що активізують самостійність, ініціативу, винахідливість майбутніх учителів; дають змогу студентам максимально розвинути свої здібності; забезпечують активно-творче засвоєння студентами знань, сприйняття їх як особистісно-значущих, оскільки "тільки творче вивчення навчального матеріалу здатне забезпечити пізнання, розвиток і виявлення творчої індивідуальності майбутнього педагога, формування стійких мотивів творчої діяльності" [3, 42];

– встановлення суб'єкт-суб'єктних відношень між викладачами і студентами, забезпечення атмосфери доброзичливості на занятті, створення умов для спілкування майбутніх педагогів, під час якого вони могли б розкрити свої сили і можливості.

Визначаючи названі вище умови, ми виходили з того, що майбутній учитель повинен навчитися сам, щоб навчати своїх учнів самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці, критично і творчо мислити, грамотно працювати з інформацією (збирати необхідні дані для дослідження, аналізувати їх, порівнювати, узагальнювати, формулювати аргументовані висновки), бути комунікабельним, контактним, працювати з групою під час розв'язання різних проблем.

Оскільки основна мета вищої освіти полягає у формуванні здібностей до активної діяльності, в тому числі і до творчої професійної діяльності, знання перетворюються в засіб розвитку особистості. Тому актуальною є проблема пошуку можливостей поєднання теоретичних знань студентів з їх практичними потребами, ціннісними орієнтаціями; пошуку шляхів розширення можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності студентів безпосередньо в процесі навчання.

У зв'язку з цим ми намагалися організовувати на лабораторно-практичних і семінарських заняттях із природничо-наукових дисциплін ділові ігри, розв'язування пізнавальних завдань, виконання завдань-тестів, обговорення дискусійних питань, використовування комп'ютерної техніки, перегляд відеофільмів. Готуючись до таких занять, студенти цілеспрямовано самостійно поглиблюють, розширюють та набувають нових знань, удосконалюють свої вміння в роботі з науковою та науково-популярною літературою, вчаться аналізувати, узагальнювати, порівнювати, робити висновки, доводити правильність своїх міркувань.

Важливе значення у процесі вивчення природничих дисциплін ми приділяли формуванню у студентів дослідницьких умінь – пізнавати об'єкти та явища природи – як під час виконання лабораторних робіт, так і під час виконання завдань на польовій практиці.

Мету польової практики з природознавства вбачаємо в поглибленні й розширенні теоретичних природничо-наукових знань студентів, творчому застосування їх на практиці. Важливими завданнями практики є: формування у студентів умінь проводити спостереження в природі, збирати і обробляти польовий матеріал; підготовка студентів до організації і проведення екскурсій в природу; виховання у студентів бережливого ставлення до природи рідного краю, ознайомлення їх з прийомами і методами природоохоронної діяльності.

Як стверджував В. Сухомлинський, "культура педагогічної праці великою мірою визначається тим, яке місце в розумовому розвитку школярів займає спостереження". Вказуючи на те, що "у початкових класах спостереження необхідні дитині, як сонце, повітря, волога необхідні рослині", він радив учителям: "Учіть спостерігати й бачити явища навколишнього світу. Ведіть дітей у природу в ті переломні для неї періоди, коли відкриваються бурхливі, стрімкі зміни – пробуджується життя, оновлюються живодайні внутрішні сили живого, нагромаджується енергія для могутнього життєвого пориву" [7, 72]. Для формування вмінь проведення сезонних екскурсій з молодшими школярами майбутньому вчителю початкових класів необхідно спостерігати за сезонними явищами природи своєї місцевості. Тому у програмі передбачено сезонне проведення польової практики. Навчальна польова практика передбачає групові заняття (екскурсії), а також індивідуальні самостійні спостереження студентів у природі. У процесі організації та проведення польової практики студенти вчаться орієнтуватися на місцевості, проводити спостереження і оформляти їх в щоденнику спостережень за природою і працею людей, працювати з визначниками рослин і тварин, метеорологічними приладами, складати комплексну характеристику типових біогеоценозів, план екскурсії зі школярами.

Висновки. Таким чином, у процесі дослідження встановлено, що природничо-наукова підготовка сприяє розвитку творчих якостей особистості майбутнього вчителя початкових класів, здібності сприймати, аналізувати природничо-наукові знання і застосовувати їх. Ми трактуємо природничо-наукову підготовку майбутніх учителів початкової школи як процес навчання студентів, спрямований на розвиток особистості майбутнього вчителя початкових класів (її пізнавального інтересу, творчих здібностей, пізнавальної активності і самостійності, особистих якостей), що відбувається на основі засвоєння студентами знань про природу, способів дій, які необхідні для здійснення професійної діяльності. Проведений комплексний аналіз досліджуваної проблеми дозволив обґрунтувати та визначити цілі і завдання, компоненти природничо-наукової підготовки (цільовий, мотиваційний, змістовий, операційний, результативний) та критерії їх сформованості, педагогічні умови підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя.

Перспективи подальших розвідок із дослідження даної проблеми вбачаємо у визначенні і розробці інноваційного змісту природничо-наукової підготовки студентів і адекватних йому технологій професійного становлення вчителів, здатних до глобального мислення, які мають уявлення про цілісну наукову картину світу, ціннісні орієнтації яких розвиваються на основі

гуманізації відношень у системі "людина – природа – суспільство", які здатні до реалізації свого потенціалу в школах різного типу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031200 "Педагогика и методика начального образования". – М., 2000. – 20 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа, 2001. – №1. – С.28-30.
3. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
4. Лысова Е.Б. Новые тенденции в подготовке учителей на Западе // Педагогика, 1994. – №3. – С.94-100.
5. Ляпцев А.В. Роль курса "Концепции современного естествознания" в естественнонаучной подготовке учителя//Современные ракурсы естественнонаучного образования. Сб. науч. трудов. Выпуск 2. – СПб., 2000. – С. 37-54.
6. Спасская Е.Б. Проблемы естественнонаучного образования на начальных этапах обучения: ценность, преемственность, целостность//Современные ракурсы естественнонаучного образования. Сб. научных трудов. Выпуск 2. – СПб., 2000. – С.94-105.
7. Сухомлинський В. Сто порад учителеві. – К.: Рад. школа, 1988. – 310 с.
8. Шумакова А.В. Ценностное содержание знаний в профессиональной подготовке педагога: к проблеме реализации // Педагогическая наука и практика региону: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ставрополь: СГПИ, 2003. – С.75.

Наталія СУПРУНЕНКО

ХУДОЖНЬО-ТВОРЧА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розбудови соціокультурного середовища особливої ваги набуває проблема художньої підготовки майбутніх учителів початкових класів як суб'єктів творчості та включення особистості педагога в "естетичну логосферу" (Н. Миропольська), адже в контексті прекрасного оживає уся сукупність наших духовних сил, забезпечується їхня вільна гра. Важливу роль у розвитку творчого потенціалу, формуванні художнього мислення, рефлексійного (катарсисного) світовідчуття, прагнення до самовдосконалення, варіативності та ініціативності, виразності, соціальної активності належить мистецтву як одному з видів творчої діяльності. Мистецький компонент у взаємодоповненні з психолого-педагогічним створює унікальні можливості для реалізації потенціалу кожного студента в системі професійної підготовки.

Вивченню впливу мистецтва на особистісне становлення людини присвячено чимало досліджень. Теоретико-методологічні основи проблеми представлені у працях А. Андрєєва, В. Біблера, І. Зязюна, В. Мазепи та ін. Роль мистецтва в системі педагогічного спілкування аналізується в роботах Л. Масол, Н. Миропольської, Б. Неменського, О. Рудницької, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.

Особливий інтерес в ракурсі теми дослідження викликають наукові праці, в яких представлені різні аспекти впливу мистецтва на підготовку майбутніх педагогів. Так, у роботі Л. Побережної розкриваються проблеми розвитку естетичної культури студентів засобами української музики [3], І. Цебрій вивчає дидактичні засади використання музичного мистецтва в педагогічному процесі [6], В. Дряпіка аналізує орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури [1], Г. Тарасенко вивчає вплив мистецтва на світоглядну культуру майбутніх учителів, зокрема на екологічні установки професійної діяльності [5].

І все ж доводиться констатувати, що проблема художньої підготовки вчителів початкових класів досліджена недостатньо. Залишаються актуальними питання готовності випускників до викладання освітньої галузі "Мистецтво" та стандартизація вищої освіти, мистецтвознавчої в тому числі. Не до кінця з'ясований структурний статус мистецької діяльності в системі "мистецтво – особистість" та "вчитель – молодший школяр".

Метою статті є висвітлення результатів спеціального вивчення рівня мистецтвознавчої підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті їх здатності до інтегративного використання мистецтва у виховному процесі.

У ході дослідження, яким було охоплено 158 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, майбутнім учителям початкових класів було запропоновано визначити авторів художніх творів образотворчого, музичного мистецтв та дитячої поезії, що відносяться до виділених нами експериментальних концентрів, як-от: "Світ казки", "Квітковий вернісаж" та "Дощова фантазія".

Доводиться констатувати, що 65,3% студентів з кожного концентру назвали лише один художній твір. Типовими відповідями були такі: М. Приймаченко "Казковий звір", К. Білокур "Квіти під тином", В. Косенко "Дощик". Частина опитаних (24,7%) заповнили таблицю тільки одного концентру (найчастіше "Світ казки"). І лише 10% респондентів у кожному концентрі назвали 2-3 художні твори, як-от: В. Васнєцов "Альонушка", Е. Гріг "У печері гірського короля", М. Сингаївський "Лугова казка" ("Світ казки"); П. Чайковський "Підсніжник", Марія Познанська "Жоржини" ("Квітковий вернісаж"); А. Пимоненко "Перед грозою", Леся Українка "Дощик" ("Дощова фантазія").

Зважаючи на результати дослідження, нами були розроблені варіанти наповнення концентрів й запропоновані студентам для використання у виховній роботі (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Інтегративні концентри мистецтв

Назва концентрів	Образотворче мистецтво	Музика	Поезія
Світ казки	В. Васнєцов "Спляча красуня", "Несміяна", І. Крамськой "Русалки", М. Приймаченко "Казковий звір", "Український кіт у чоботях"	Е. Гріг "Танок ельфів", "Хід гномів", Ж. Колодуб "Снігова королева", М. Лисенко "Коза – дереза", "Пан Коцький", С.Слонімський "Дюймовочка"	Н. Забіла "Казка про веселого метелика", І. Жиленко "Жар –птиця", "Вечір у гномів", "В гостях у Діда-Мороза", "Бах Тарах", М. Сингаївський "Лугова казка", Л. Косенко "У запічку гномик плямкає"
Квітковий вернісаж	К. Білокур "Польові квіти", "Жоржини", "Півонії", С. Васильківський "Маки цвітуть", М. Приймаченко "Соняшник життя", О. Шовкуненко "Осінні квіти", "Півонії та ромашки"	М. Замороко "Дзвіночки", Н. Раков "Перша фіалка", "Біла лілія", М. Степаненко "Перший пролісок", П.Чайковський Вальс квітів з балету "Лускунчик", "Підсніжник" з циклу "Пори року"	Н. Забіла "Проліски", "Квіти", Л. Косенко "Польові дзвіночки", "Здивовані квіти", Уляна Кравченко "Конвалії", "Квіти", Марія Познанська "Конвалії", "Барвінок", Олена Пчілка "Весняні квіти", П. Тичина "Хор лісових дзвіночків"
Дощова фантазія	І. Левітан "Після дощу. Плес", А. Куїнджі "Перед грозою", А. Пимоненко "Перед грозою", А. Саврасов "Веселка", І. Шишкін "Дощ у дубовому лісі"	В. Волков "За вікном дощ", А. Гедіке "Гроза", В. Косенко "Дощик", С. Прокоф'єв "Дощ і веселка", Г. Свірідов "Дощик", С. Фейенбург "Накрапає дощик"	Є. Гуцало "Без дороги ходить дощ", Н. Забіла "Дощ іде", Д. Куровський "Дощ іде пішки", Олександр Олесь "Дощик", Д. Павличко "Дядько дощ", М. Сингаївський "Дощова пригода"

Також нами розроблені блоки завдань творчого характеру, які спрямовані на ціннісне розуміння та емоційне переживання світу мистецтва. Завдання були використані в курсі "Образотворче мистецтво з методикою викладання в початковій школі":

- Із запропонованих творів мистецтва створити закінчену історію (наприклад, К. Коро "Порив вітру", А. Куїнджі "Степ ввечері", О. Шовкуненко "Дуби", У. Тернер "Дощ, пар і швидкість");
- Дивлячись на картину Д. Констебля "Море, що хвилюється", уявити, що було б зображено на картині, якби море затихло;
- Схарактеризувати музичні твори, які могли б виконувати на картинах Е. Мане "Маленький флейтист", Е. Дега "Оркестр опери", О. Ренуара "Дві дівчини за піаніно" тощо;
- Провести екскурсію в уявній художній галереї (орієнтовна експозиція: С. Васильківський "Маки цвітуть", А. Куїнджі "Місячна ніч", Е. Делакруа "Букет квітів", А. Саврасов "Вечірній пейзаж" тощо);
- До прослуханих звуків природи (злива, шум океану, нічна серенада солов'я) підібрати відповідні картини (наприклад, А. Куїнджі "Українська ніч", А. Саврасов "Місячна ніч. Болото", І. Левітан "Вечір"; І. Айвазовський "Хвиля", Д. Уістер "Симфонія в сірому і зеленому: Океан", К. Моне "Скелі та морський берег в бухті д'Аваль");
- Співставити почуте, уявлене й побачене (наприклад, один студент описує картину Е. Дега "Урок танців", інший уявляє цей мистецький твір, дає йому назву, а потім, дивлячись на картину, робить висновки та вносить пропозиції щодо опису твору);
- За допомогою простого олівця схематично зобразити улюблений куточок природи та описати його (наприклад, Літо. Серпень. Сутеніє. Сонечко сідає за обрій, але у воді ще віддзеркалюється багряний диск тощо). Підібрати музику, що допомагає уявити образ;
- Придумати якомога більше назв до художніх творів (наприклад, І. Айвазовський "Дев'ятий вал", К. Брюллов "Італійський ранок", М. Приймаченко "Фіолетовий звір");
- Відновити невидимі частини запропонованої картини (за пам'яттю);
- До побачених картин створити оповідання чи казку (наприклад, до творів В. Васнєцова, І. Білібіна, В. Литвиненка, Є. Чарушина та ін.).

Висновки. Мистецтво має багатогранні й специфічні можливості для формування й реалізації духовного потенціалу особистості вчителя, допомагає потужно естетизувати викладання різних навчальних дисциплін у ВНЗ. Проте проблема художньо-творчої підготовки майбутніх учителів початкових класів поки що не знайшла необхідного відображення в змісті професійної освіти. Виникає протиріччя між реальним станом художньо-творчої підготовки і пріоритетами професійної освіти в контексті потреб у висококультурній, професійно-компетентній, творчій особистості педагога-початківця.

Поглибленого дослідження потребують питання створення та впровадження інтегрованих мистецьких курсів у систему професійної підготовки вчителів початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта: навчальний посібник. – К.: Ліра, 2000. – 228 с.
2. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
3. Побережна Л.Л. Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічного факультету засобами української музики: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 2001. – 19 с.
4. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: КДПІ, 1998. – 248 с.
5. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя. – Вінниця: Вінобл друк, 1992. – 112 с.
6. Цебрій І.В. Дидактичні засади використання музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів історії: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 20002. – 22 с.

Ірина РОМАНИШИН

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Сучасний педагог потребує постійного осмислення і переосмислення всіх тих змін у навчальному процесі і суспільстві, які мали місце в минулі роки і продовжують існувати сьогодні. Очевидно, що суспільству в цілому потрібні нові характеристики педагогічної діяльності, яка тепер стала варіативною і різноманітною. Професійна підготовка вчителя була і залишається одним із основних завдань розвиту освіти у XXI столітті. Проте зміст професійної підготовки вчителя початкових класів, перепідготовки його в педагогічних інститутах післядипломної освіти не відповідає цьому положенню. Про це засвідчує академік АПН України О. Савченко. Вона пише: "...варто укрупнити блоки професійної підготовки..., привести розподіл навчальних годин відповідно пріоритетів початкової освіти" [4, 6]. В цьому аспекті, на нашу думку, в процесі післядипломної освіти необхідно фундаментально розвивати вчителя як особистість, здатну до самонавчання упродовж життя, оволодіння ним системою педагогічних технологій, придатною для досягнення основних цілей початкової ланки школи. Потрібний новий зміст для тих традиційних концепцій, які ще реально діють і не втратили своєї актуальності.

У підготовці педагогічних кадрів серед традиційних концепцій важливе значення має проблемно-пошукове навчання як засіб розвитку професійної культури вчителя початкових класів у процесі післядипломної освіти.

"В основі проблемного навчання, – як стверджує М. Махмутов, – лежить навчальна проблема, суттю якої є діалектичне протиріччя між відомими учневі знаннями, вміннями і навичками та новими фактами, явищами, для розуміння і пояснення яких попередніх знань недостатньо. Це протиріччя і є рухомою силою творчого засвоєння знань" [2, 51]. Він вказує на 5 рівнів проблемності. Перший рівень проблемності спрямований на розв'язання проблеми, яка виникла, і розв'язується методом пояснення. Другий рівень – учитель спеціально створює проблему, формулює і розв'язує її сам, а учень усвідомлює логіку його мислення. Третій рівень – учитель створює проблемну ситуацію і спрямовує увагу учня на сумісне її розв'язання. Четвертий рівень проблемності характеризується тим, що вчитель створює проблему, і учні самостійно її розв'язують, а проблемність п'ятого рівня полягає в тому, що учні самостійно формулюють проблему, розв'язують її та самостійно формулюють умовисновки [2].

Перші три рівні проблемності навчання, обґрунтовані М. Махмутовим, співпадають з першими двома видами проблемного навчання, висунутими М. Скаткіним [5]. Але І. Лернер як один із активних дослідників проблемного навчання писав, що "розв'язання проблем неможливе без застосування засвоєних знань, навичок і вмінь" [1, 48]. Він стверджував, що "дійсно учні не можуть почати без попередньої підготовки самостійне розв'язування нових для них проблем..." [1, 49]. Евристично-індуктивна бесіда в цьому випадку виступає одним із методів розв'язування часткових випадків проблеми, пов'язаних "...не тільки з дидактикою, але й з психологією мислення, психологією мовлення" [2, 52], оскільки проблемно-пошукове навчання сприяє не тільки розвитку професійної математичної культури мовлення вчителя початкової ланки школи, але й мовленнєвого розвитку молодших школярів [3].

На практиці вчителі в більшості випадків ознайомлюють учнів з обчислювальними прийомами на основі розгляду структурних схем із постановкою завдання: "Розглянь розв'язання прикладу і поясни". Звичайно, постановка такого завдання не стимулює пізнавальну самостійність учня, а сам обчислювальний прийом не усвідомлюється ним, оскільки розумові та мовленнєві дії учня не виступають результатом самостійного "відкриття" цього прийому. Усвідомленість прийому обчислення полягає в тому, що в будь-який момент учень в змозі пояснити, як він обчислював значення виразу і чому таким способом правильно знайдено його значення.

Мета статті розкрити технологію проблемно-пошукового навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації в педагогічному інституті післядипломної освіти з метою творчого застосування його на уроках математики в початковій ланці школи.

У процесі проблемно-пошукового навчання слухачі курсів підвищення кваліфікації самостійно визначають план пошуку розв'язування тієї проблеми, яку поставив викладач, і розв'язують її. Але застосування такого виду навчання у вивченні початкового курсу математики можливе тоді, коли розумовий розвиток учнів "досягає такого рівня, коли вони в змозі здійснити самостійно всі етапи пошукової діяльності – від початку до кінця в їх логічній послідовності" [5, 132]. У цьому зв'язку доцільно врахувати застереження І. Лернера. Він писав: "Основна маса знань і вмінь передається учням не проблемним шляхом. Але застосовувати засвоєні знання і вміння учень повинен навчатися творчо, і тому їх застосування неминуче будується проблемно" [1, 52].

В експериментальній роботі зі слухачами курсів у післядипломній освіті в навчальний курс "Методика викладання математики в початкових класах" нами була введена тема "Проблемно-пошукове навчання: технологія, застосування". Особливість його використання полягала в тому, що ми пропонували викладачу курсів не розповідати про суть проблемного навчання, а продемонструвати якісний його зразок на конкретному математичному матеріалі. Це дало можливість усім слухачам курсів підвищення кваліфікації переконатися в ефективності технології проблемно-пошукового навчання молодших школярів.

Розглянемо окремі технології проблемно-пошукового навчання обчислювального прийому множення двоцифрового числа на одноцифрове.

$14 \cdot 3 = (10 + 4) \cdot 3 + 4 \cdot 3 = 30 + 12 = 42.$

Перший спосіб. На дошці записані вирази: $6 \cdot 7$, $8 \cdot 9$, $9 \cdot 7$ і $14 \cdot 3$.

– Вчитель запропонував учням обчислити значення цих виразів. Яку проблемну ситуацію створив учитель?

– Як помножити двоцифрове число 14 на 3.

– Поясніть, як можна число 14 помножити на 3.

– Число 14 взяти доданком 3 рази. 14 плюс 14, буде 28. 28 і 14, буде 42. 14 помножити на 3, буде 42.

– Яким іншим способом можна найти добуток чисел 14 і 3? Подайте число 14 сумою двох доданків і знайдіть значення добутку суми цих двох чисел на 3. Скільки буде?

– 42.

– Назвіть інші два числа, сумою яких є 14?

– 5 і 9 (7 і 7, 10 і 4).

– Якими двома доданками треба подати число 14, щоб зручніше помножити їх суму на 3.

– 10 і 4.

– Поясніть, як зручніше 14 помножити на 3.

– Число 14 подати сумою десятків і одиниць. 14 – це 10 і 4. Одержимо вираз: суму чисел 10 і 4 помножити на 3. Треба 10 помножити на 3, буде 30. 4 помножити на 3, буде 12. 30 і 12, буде 42.

Другий спосіб. Подамо систему підготовчих вправ для ознайомлення з обчислювальним прийомом множення двоцифрового числа на одноцифрове.

Аналіз обчислення виразу $14 \cdot 3$ дає підставу слухачам курсів стверджувати, що основу обчислювального прийому множення двоцифрового числа на одноцифрове складають:

– знання: десяткового складу двоцифрового числа, властивості множення суми на число, табличних випадків множення;

– вміння: подати двоцифрове число у вигляді суми розрядних доданків, застосувати властивість множення суми на число до обчислення виразів;

– обчислювальні навички: $10 \cdot 3$, $30 + 12$;

– постановка запитання "Яке число помножили на 3 $((10 + 4) \cdot 3)$?"

– Поясніть, як число 14 помножити на 3?

Слухачі курсів підвищення кваліфікації прийшли до висновку: щоб учень зумів творчо застосувати раніше набуті знання, сформовані вміння і навички, необхідна система вправ, яка б підготовила його до самостійного "відкриття" та зв'язного пояснення відкритого ним способу розв'язання нового завдання. Така система вправ повинна реалізовуватися на уроці математики заздалегідь до ознайомлення молодших школярів із новим матеріалом.

У підготовці до ознайомлення з прийомом множення двоцифрового числа на одноцифрове учні подавали суму розрядних доданків двоцифровим числом. На етапі ознайомлення з множенням двоцифрових чисел на одноцифрове треба розв'язати обернену проблему: двоцифрові числа подати у вигляді суми розрядних доданків.

Проаналізуємо результати анкетування слухачів курсів дистанційного навчання у системі підвищення кваліфікації з питань розвитку професійної математичної культури. Характеризуючи помилки у контрольних групах, слід зазначити, що за своїм характером і кількістю вони у більшості посворюють дані констатуючого експерименту.

На основі аналізу отриманих даних можемо стверджувати, що спостерігаються зміни у рівневі математичної культури вчителів експериментальних груп в процесі вивчення усного додавання двоцифрових та трицифрових чисел. Високий рівень сформованості їх професійної математичної культури зріс з 22,7 відсотків до 32, 5 відсотків. Зміна його на 9,8 відсотків стала можливою завдяки тому, що значна частина слухачів курсів, віднесена на початку експерименту до вище середнього рівня, вдосконалила практичні уміння і навички з методики формування усних обчислень.

Із загального числа 25,4 відсотка слухачів курсів, віднесених на початку експерименту до низького рівня сформованості професійної культури, 14,6 відсотка підвищили свій рівень. Внаслідок використання проблемно-пошукового навчання відповідно зросло і число відсотків слухачів курсів підвищення кваліфікації середнього і вище середнього рівнів розвитку професійної математичної культури.

Висновки. Розкрито технологію проблемно-пошукового навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації в педагогічному інституті післядипломної освіти на прикладі формування обчислювального прийому множення двоцифрового числа на одноцифрове. Встановлено, що організовуючи пошук розв'язку, викладач повинен заздалегідь виділити систему підготовчих вправ, яка безпосередньо допоможе "відкрити" нове знання, а на етапі мовленнєвого відтворення свого "відкриття" слухач по-своєму повинен виражати його на занятті та пропонувати слухачам свій власний продукт.

Проблемно-пошукове навчання має перевагу перед іншими в таких аспектах: свідоме засвоєння знань, розвиток професійної математичної культури мовлення і творчих здібностей вчителя до вироблення стилю індивідуальної педагогічної діяльності.

Матеріал статті дозволяє рекомендувати подальше дослідження застосування технології проблемно-пошукового навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації при педагогічних інститутах післядипломної освіти в процесі роботи над матеріалом геометричної та алгебраїчної пропедевтик.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лернер И.Я. Вопросы проблемного обучения на "Всесоюзных "педагогических чтениях". – Сов. пед. – 1968. – С.45-54.
2. Махмутов М.И. Некоторые особенности проблемного обучения // Советская педагогика. – 1970. – №9. – С.44-57.
3. Профессиональная педагогика. Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация "Профессиональное образование". – М.: Просвещение,1971. – 206 с.
4. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. Зб. статей. – Ч.1. – Вип. 3. – К.: Педагогічна преса, 2001. – С.3-8.
5. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М.: Просвещение, 1971. – 206 с.

Богдан НЕСТЕРОВИЧ

ПІДГОТОВКА ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО МУЗИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Професійна освіта вчителя початкових класів має бути орієнтованою на потужний розвиток креативності майбутнього спеціаліста. Це завдання набуває особливої актуальності в контексті пріоритетів сучасної освіти взагалі. Суспільство очікує від педагога не лише

трансляції знань, але й плідної культурної і ціннісної взаємодії з вихованцями для соціально виправданої корекції особистісних позицій і ставлень. Це під силу лише творчому вчителю, який варіативно добирає оптимальні способи діалогічного співробітництва з дітьми. Незамінним засобом його культуро-творчої роботи вчителя початкових класів є мистецтво, зокрема музика. Її творчий потенціал зобов'язує до пошуку нетривіальних форм музично-виховної роботи з учнями. Проте готовність вчителя до творчо-інтерпретаційного використання музики в навчально-виховному процесі початкової школи досі, на жаль, залишається невисокою.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що проблема професійної підготовки вчителя до оперування мистецькими засобами у виховному процесі неодноразово порушувалась у працях вітчизняних дослідників. Зокрема, В. Сухомлинський наголошував на "людинознавчому" аспекті музичного мистецтва і вважав за необхідне використовувати музику не для виховання музиканта, а для виховання людини [5]. Д. Кабалевський закликав учителів пробуджувати добрі наміри своїх вихованців шляхом залучення до прекрасних музичних образів [3]. І.Зязюн вважає музично-естетичну підготовку вчителя незамінним чинником формування його творчо-педагогічного потенціалу [4]. Численні дослідження (Л. Масол, Г. Падалка, В. Рагозіна, О. Рудніцька, Л. Хлєбнікова, О. Щолокова та ін.) містять теоретико-методичні підходи до розв'язання проблеми музично-естетичного виховання учнівської молоді. Проте доволі маловивченою залишається проблема методологічного та організаційно-методичного забезпечення музично-професійної підготовки вчителя початкових класів.

Мета статті – окреслити шляхи поліпшення підготовки майбутніх педагогів до творчого використання музичного матеріалу в естетико-виховній роботі з молодшими школярами.

Музично-професійна підготовка вчителя початкових класів не повинна обмежуватись формуванням вузькоспеціальних навичок − вокально-хорових, виконавських, диригентських тощо. Вчитель у сучасній школі має бути носієм художньої культури. Родовою функцією такого педагога є просвітництво, поза яким неможливо сформувати у дітей уявлення про світ музичних образів і суттєво вплинути на ціннісні орієнтації школярів. Музично-просвітницька місія вчителя початкових класів тісно пов'язана і навіть збігається з його виховними функціями. Завдяки розширенню фонду художніх знань у вихованців формується мотиваційна готовність до сприймання і творчого оперування художніми образами. Цей процес, в свою чергу, гармонізує внутрішній світ учнів, адже узгоджує різні способи пізнання та оцінки довкілля.

У пошуках шляхів поліпшення підготовки майбутніх учтелів-початківців ми зважаємо на те, що найважливішою виховною функцією педагога завжди було і буде коригування ціннісних орієнтацій вихованців. Звісно, ціннісне орієнтування є доволі складним видом діяльності, який допомагає дитині адаптуватися до зовнішніх умов, починаючи з біологічного пристосування і закінчуючи соціальною орієнтацією. Мистецтво ж по суті акумулює духовні цінності людства і яскраво репрезентує їх специфічними художніми засобами. Ціннісні орієнтації є своєрідним критерієм, доленосним фільтром у визначенні ставлення дитини до матеріальних і духовних цінностей.. Специфіка ціннісноорієнтаційної діяльності полягає в тому, що на основі вже сформованих у процесі життєдіяльності образів дитина подумки здійснює дії, ніби "примірюючись" до нової ситуації. При цьому орієнтаційна діяльність складається з таких дій: утворення уявлень про ситуацію, визначення її важливості для себе, вироблення плану дій, контроль за його виконанням [7].

Художнє виховання за своєю суттю покликане транслювати правильні ціннісні орієнтації, які допоможуть дітям визначити програму життєдіяльності. Набуті художні уподобання впливатимуть на ціннісний вибір і на формування ідеалів.

Для підготовки майбутнього вчителя початкових класів до ефективного впливу засобами музики на ціннісну свідомість вихованців потрібно системно формувати різні уміння – художньо-аксіологічні, загальнопедагогічні, виконавські, тобто загальнопедагогічна підготовка повинна обов'язково корелюватися з його художньою підготовкою.

Художньо-аксіологічні уміння вчителя покликані забезпечити професійний художньо-педагогічний аналіз музичних творів, творчу інтерпретацію художнього образу, щоб

оптимально його використати у виховному процесі. Попередньо педагог мав глибоко осягнути ціннісно-філософську суть музичного образу для того, щоб якнайточніше визначити його виховний потенціал.

Візьмемо для прикладу відомий фортепіанний цикл "Дитячий альбом" П.Чайковського, який, мабуть, найчастіше використовується вчителями початкових класів у виховній роботі з молодшими школярами. Композитор створив низку чудових за художньою виразністю музичних образів, у яких закарбовано світ дитячих почуттів, мрій і фантазій. Учителю необхідно навчитись донести до учнів авторське ставлення до радощів дитинства. Потрапляючи у світ іграшок, відтворених у музиці П.Чайковського, молодші школярі з допомогою вчителя вчаться співпереживати героям музичних образів – радіти, сміятись, сумувати, плакати. Творче використання суміжних мистецтв (літератури, образотворчого мистецтва, хореографії тощо) допоможе педагогу якнайглибше занурити вихованців у світ казкових образів і викликати адекватне переживання образного змісту музики. Проте виховний потенціал музичного твору ніяк не можна спростити до суто ілюстративних функцій (до пори року, до вірша, до картини). Художньо-аксіологічні уміння допоможуть учителю спочатку видобути ціннісний смисл музичного образу, а потім уміло спроектувати його використання для морального, естетичного, екологічного, патріотичного виховання дітей.

Загальнопедагогічні уміння вчителя початкових класів забезпечують необхідну виразність подачі художнього матеріалу і трансляції власного ставлення до музичного образу. Саме ці уміння допомагають педагогові створювати ситуацію художньо-естетичного спілкування, найважливішою ознакою якої є емоційне зараження. Великої ваги тут набувають сугестативні та перцептивні уміння вчителя, без яких ефект емоційного зараження не відбувається і не контролюється. Навіювати захоплене сприймання музичного образу – необхідна умова створення повноцінної художньо-естетичної ситуації. В той же час педагог повинен постійно дбати про зворотній контакт з дітьми і своєчасно "прочитувати" емоційну реакцію вихованців на музику.

Абсолютно важливою у цьому процесі в також вербальна і пантомімічна виразність учителя, без якої розповідь про музику перетворюється на логізований аналіз, позбавлений виховного потенціалу. Саме загальнопедагогічні уміння допомагають педагогові передати дітям "живе відчуття" музичного матеріалу, а також підвести вихованців до розуміння авторської позиції.

Загальнопедагогічні уміння вчителя є тим "передаточним механізмом", який актуалізує художньо-виховний потенціал педагога. Справжньою трагедією такого вчителя є невміння розповідати дітям про музику, сугестувати певне емоційно-ціннісне ставлення до твору, залучати дітей до різноманітних форм творчої інтерпретації отриманих художніх вражень [6, 47].

Виконавські уміння є незамінною ланкою в системі готовності вчителя початкових класів до виховної роботи. Саме "живе" виконання музики (голосом або на музичному інструменті) здатне переконливо вплинути на світ дитячих почуттів (звичайно, техніка виконання має бути доброякісною). Живе звучання музики у поєднанні з благоговійним ставленням молодших школярів до творчого вчителя забезпечують належний виховний ефект. Водночас домінантного значення у виховній практиці все більше набуває використання аудіозапису (іноді відеозапису). Це стримує розвиток мотивації майбутніх учителів-початківців щодо удосконалення власних виконавських навичок.

Виконавські уміння вчителя безпосередньо забезпечуються художньо-аксіологічними і загальнопедагогічними уміннями, адже формулювання "ціннісно-виховної програми", підбір і активізація засобів особистісної виразності владно організують виконавське мислення педагога. На нашу думку, уважна робота над художнім образом має передувати виконанню музичного твору. Вчитель повинен на емоційно-психологічному та педагогічному рівнях уявити можливості використання образу для ціннісного впливу на дитячу особистість. Тренаж виконавських умінь, таким чином, потрібно тісно пов'язувати із загальнопедагогічною підготовкою вчителя до виховної роботи з дітьми.

Оптимальною формою комплексного розвитку художньо-аксіологічних, загальнопедагогічних та виконавських умінь майбутнього вчителя початкових класів у системі його професійної підготовки до виховної роботи по праву посідає педагогічна практика у

різних її видах. Зокрема, виховна практика надає майбутнім педагогам можливість варіативного використання музичного матеріалу у різних формах виховної роботи з молодшими школярами. Організація і проведення художньо-естетичних бесід, ігор-подорожей, свят, конкурсів із залученням дітей до музично-творчої діяльності спонукає майбутнього вчителя актуалізовувати художньо-аксіологічні, загальнопедагогічні та виконавські уміння в комплексі.

Важливою формою професійної підготовки вчителя початкових класів до музично-виховної роботи з дітьми є виконавська практика, яка може бути впроваджена для музичних спеціальностей. Така практика передбачає участь майбутнього педагога в активній музично-просвітницькій діяльності. Це конкурси на краще виконання творів шкільного репертуару, виступи перед дитячою аудиторією з бесідами-концертами, звітні концерти класу викладача, організація студентських лекцій-концертів тощо. Важливо, що під час публічного виступу майбутні вчителі реалізують музикознавчі, вокальні, інструментальні, диригентські навички. Саме тут стають у пригоді уміння вольової самоорганізації, розподілу уваги, комунікативні навички тощо. Концертна діяльність, пов'язана з вербальною інтерпретацією музичних образів, надає можливість розвитку як художніх, так і загальнопедагогічних умінь. Виконавська майстерність тут щільно пов'язана з педагогічною майстерністю взагалі.

Висновки. Підготовка творчого вчителя початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами повинна гнучко поєднувати художньо-педагогічні та загальнопедагогічні аспекти. Сформованість художньо-аксіологічних, загальнопедагогічних та виконавських умінь дасть можливість педагогу творчо використовувати особистісний потенціал у виховній роботі з дітьми. Розвинене художнє мислення, яскраве слово, влучний жест, уміння організовувати слухацьку аудиторію, виконавська майстерність – усе разом допомагає педагогові творчо впливати на емоційно-вольову сферу вихованців з метою корекції свідомості у напрямі гуманістичних орієнтирів.

Вивчення проблем оптимізації професійної підготовки вчителів початкових класів до музично-виховної роботи з дітьми повинно враховувати специфіку подвійних спеціальностей. Подальше дослідження музично-педагогічної підготовки вчителя початкових класів має звернутись до методів формування культурно-аксіологічного потенціалу майбутніх спеціалістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості //Педагогіка і психологія. – 1987. – № 1. – С.8-14.
2. Масол І.М. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити //Початкова школа. – 2001. – № 4. – С.42-44.
3. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. – М.: Педагогика, 1973. – 334 с.
4. Педагогічна майстерність /За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа,1997. – 349 с.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям /Вибрані твори: У 5-ти томах. – Т.3. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 7-279.
6. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя. – К.: КДПІ, 1992. – 96 с.
7. Шульга Р.П. Искусство и ценностные ориентации личности. – К.: Наукова думка, 1989. – 120 с.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Наталія ЧЕРВ'ЯКОВА

МЕТОДИЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Важливим засобом підвищення якості підготовки майбутнього вчителя, формування його професійно-педагогічної компетентності, виступають методичні задачі. На думку широкого кола дослідників, цілеспрямоване включення задач у процес професійно-педагогічної підготовки фахівців, тобто "навчання предмета шляхом розв'язання задач", сприяє реалізації особистісно-діяльнісного підходу, розвитку у педагогів функціональної готовності, оволодінню предметно-практичними вміннями та навичками, зв'язку теорії з практикою.

Аналіз робіт із проблем професійно-педагогічної підготовки вчителя показав, що одним із найсуттєвіших недоліків такої підготовки провідні вчені вважають розбіжність між теоретичними знаннями та практичними вміннями. Знання, що викладаються у вищих педагогічних навчальних закладах майже не придатні для регуляції практичної діяльності [2]. "В результаті ми маємо випускника, підготовленого не до педагогічної діяльності, а лише до її засвоєння. Тому молоді вчителі змушені упродовж декількох років шляхом спроб та помилок накопичувати власний досвід, засвоювати способи практичної педагогічної діяльності шляхом спостереження за роботою колег" [5, 80].

Визначаючи стратегічні напрямки удосконалення змісту професійної підготовки вчителя початкових класів, О. Савченко вказує: "Диспропорція між теоретичною і практичною підготовкою спотворює бачення молодим вчителем педагогічної діяльності. Тому необхідно посилити діяльнісну, процесуальну, практичну складові змісту. Вже у вузі майбутній учитель повинен оволодіти достатнім обсягом практичних вмінь" [6, 6].

Мета статті: усуненню названих недоліків, на наш погляд, може сприяти удосконалення, перш за все, методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів шляхом включення в її зміст методичних задач. Методичні задачі роблять підготовку вчителя більш практико-орієнтованою, посилюють її функціональну складову, надають їй творчого характеру.

Практичне вивчення методичної готовності випускників психолого-педагогічного факультету Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка підтвердило думку, що студенти краще володіють системою методичних знань, ніж методичними вміннями. На питання анкети: "Чи вважаєте Ви себе достатньо підготовленими в методичному плані?" давалися такі типові відповіді: "Знаю, що треба робити, але не вмію цього зробити на практиці, у всякому разі – на належному рівні"; "В школі найважчим було безпосереднє проведення уроку"; "Часто бувало так, що добре написаний конспект ще не гарантував гарного і ефективного уроку". І це при тому, що студенти спеціальності "Початкове навчання" вивчають вісім методик навчання предметів у початкових класах.

У ході педагогічної практики "Перші дні дитини в школі" в класах шестирічних першокласників ми спостерігали таку ситуацію, коли студенти-випускники не могли показати ліворукій дитині, як правильно покласти зошит на парті і правильно "по-ліворукому" взяти ручку чи олівець. Студенти розуміли, що це робиться "якось не так", але як саме не знали і тим більше не зуміли. Цей випадок є конкретним прикладом функціональної неграмотності майбутнього вчителя.

Таким чином, вивчення окремих аспектів професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів, в тому числі методичної готовності, свідчить, що діяльнісно-практичний

компонент реалізується недостатньо. Щодо питання про використання методичних задач у професійно-педагогічній підготовці вчителя початкових класів зазначимо, що методичні задачі включаються викладачами-методистами у навчально-виховний процес обмежено, а самі задачі не відрізняються різноманітністю. Студенти слабко володіють вмінням розв'язувати методичні задачі, вирішують їх в цілому на репродуктивному рівні або при значній допомозі викладача.

Зважаючи на вище викладене і враховуючи актуальність проблеми використання методичних задач як дійового засобу формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, в межах даної статті розглянемо поняття методичної задачі, їх класифікації та шляхи включення задач у процес вузівської підготовки фахівців.

Попередньо з'ясуємо поняття "задача" та "педагогічна задача".

Термін "задача" є одним із найбільш поширених як в педагогічній теорії, так і в освітній практиці. В психолого-педагогічній літературі під задачею, у найширокому значенні, розуміють систему "людина-задачна ситуація". Задачна ситуація, в свою чергу, теж розглядається дослідниками як система, "обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у початковому стані ; б) модель стану предмета, що потребується, тобто вимога задачі" [1, 32].

У педагогічній задачі, до розряду яких ми відносимо і методичні задачі, суб'єктом, тобто тим, хто розв'язує задачу, виступає педагог (або майбутній педагог). Задачна ситуація – більш складний компонент задачі. Він включає мету діяльності суб'єкта, тобто вимоги, що ставляться перед суб'єктом (що треба зробити) і умови, за яких повинна бути досягнута мета. В умови педагогічної задачі, як правило, включається і вказівка на метод рішення задачі.

Задача подається у вигляді словесного формулювання. Крім того, педагогічні та методичні задачі навчального характеру можуть мати аудіовізуальне оформлення (відеозапис) або безпосереднє спостереження за педагогічними ситуаціями в умовах реального навчально-виховного процесу в школі.

Методичним задачам притаманні широкі педагогічні можливості. Вони можуть слугувати засобом організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю; носієм дій, адекватних змісту освіти; засобом цілеспрямованого формування системи наукових знань, вмінь та навичок; забезпечувати зв'язок теорії з практикою (Г. Балл, В. Давидов, А. Маркова, Н. Тализіна, Л. Фрідман). За ствердженням Г. Саранцева, такий погляд на сутність поняття задачі існує і в предметних методиках [7].

Аналіз робіт методистів показав, що автори вдаються до спроби дати визначення, що таке методична задача, з'ясувати, які існують шляхи використання методичних задач у процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя, за якими ознаками можна класифікувати методичні задачі.

Так, М. Соловейчик під методичною задачею розуміє таку педагогічну конструкцію, "яка передбачає самостійне рішення студентом методичної проблеми, що здійснюється з урахуванням умов, які встановлюються без сторонньої допомоги" [8, 59].

Із таким визначенням поняття "методична задача" можна погодитися лише частково. Справа в тому, що деякі автори по-різному співвідносять поняття "задача" і "проблемна ситуація". Одні вважають первинним останнє поняття і дають визначення задачі через поняття "проблемної ситуації". Інші – дотримуються протилежної точки зору [1, 10]. На наш погляд, методичні задачі не коректно зводити лише до рішення проблемної методичної ситуації. Більш доцільним є розуміння методичної задачі значно ширше, як визначення того, що треба виконати, вирішити, розв'язати. Це означає, що методичні задачі, перш за все, є процесуальними, тобто діяльнісними задачами. І ще одне зауваження. У методичних задачах умови необов'язково повинні "встановлюватися без сторонньої допомоги", вони можуть і визначатися в готовому вигляді. Особливо це стосується стандартних та навчальних методичних задач. Більш важливим є формування у майбутнього фахівця вміння встановлювати ступінь достатності умов для вирішення задачі. Процес рішення методичної задачі творчого характеру дійсно потребує самостійного визначення студентом умов, за яких задача може бути розв'язана правильно.

На основі вище викладеного зазначимо, що методична задача – це вид педагогічної задачі, структурними компонентами якої є, перш за все, система навчально-пізнавальних дій професійного спрямування, засвоєння яких сприяє формуванню процесуального компонента

методичної готовності майбутніх фахівців до розв'язання конкретних навчально-виховних задач, у тому числі проблемно-творчого характеру.

Методичні задачі можуть використовуватися викладачами-методистами в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів по засвоєнню будь-якого із компонентів змісту предметних шкільних методик. На думку провідних методистів Н. Бібік, М. Вашуленка, Т. Байбари, О. Савченко, Д. Трайтак, А. Усової, Л. Панчешнікової, С. Гончаренка, Г. Саранцева, такими компонентами є: мета навчальної дисципліни (для чого вчити?); зміст навчального предмета (чого навчати?); форми, методи, засоби та принципи навчання (як навчати?); учні певного віку і відповідних навчально-пізнавальних можливостей (кого навчати?).

Особливого значення для конструювання методичних задач викладачами та формування у майбутніх фахівців вміння розв'язувати методичні задачі набуває усвідомлення того, що "всі конкретні методики як галузі педагогічної науки ґрунтуються на теорії навчання (дидактиці), теорії виховання й використовують результати досліджень у галузі педагогічної психології" [3, 88]. Таким чином, інваріантними компонентами методичної задачі є дидактичний, психологічний та педагогічний (виховний). Варіативна складова пов'язана зі специфікою навчального матеріалу конкретної навчальної дисципліни (українська мова, математика, природознавство тощо).

Методичні задачі використовуються в процесі організації різних видів навчальної діяльності студентів на лекціях, практичних заняттях, під час самостійної роботи над курсом, на педагогічній практиці та екзаменах. При цьому методичні задачі набувають певної специфіки.

На лекціях методичні задачі використовуються для створення проблемної ситуації, яка активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів, стимулює інтерес до вивчення теми, забезпечує позитивну мотивацію та професійну спрямованість навчального процесу. Методичні задачі виступають важливим засобом реалізації принципів контекстного навчання, шляхом введення майбутніх вчителів у ситуацію вивчення конкретної теми в школі, наочної демонстрації можливих шляхів рішення методичної задачі викладачем. Задачі може "озвучити" сам викладач, вони можуть бути пред'явлені у вигляді друкованого тексту (роздатковий матеріал, збірки методичних задач), але найкращим способом включення методичної задачі в лекцію, безумовно, є відеозапис.

На практичних заняттях методичні задачі використовуються для проведення сюжетно-рольових та імітаційно-моделюючих ігор, реалізації інтерактивних методів навчання, виконання студентами тренінгових вправ тощо. Методичні задачі доцільно використовувати в процесі дистанційного навчання, яке сьогодні стає все більш поширеним.

При модульно-кредитній системі навчання у вузі методичні задачі виступають засобом організації контрольно-оцінної діяльності викладача або самоконтролю студента. При цьому задачі можуть використовуватися як корегуючий засіб професійно-педагогічної компетентності.

Розвиток професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів забезпечується впровадженням такої ефективної форми організації процесу методичної підготовки, як "Майстер-клас". Сутність такого заняття полягає в тому, що викладач-методист або висококваліфікований учитель демонструє студентам розгорнуту модель рішення методичної задачі, в тому числі творчого характеру. Студенти мають можливість спостерігати етапи рішення методичних задач різних типів та видів. "Майстер-класи" можуть проводитися з метою показу нестандартних уроків, оригінальних систем навчання молодших школярів, наприклад ТРВЗ та інші.

Під час педагогічної практики майбутні фахівці апробують спроектовані моделі рішення методичних задач в умовах реальних навчально-виховних ситуацій. Але цим процес методичної підготовки не обмежується. Студенти вчаться також "бачити" методичні задачі й сприймати їх як проблемну ситуацію, аналізувати конкретні психолого-педагогічні умови їх виникнення. Це сприяє формуванню у студентів педагогічної зіркості, спостережливості, педагогічної інтуїції. Значення таких задач у процесі формування професійно-методичної компетентності важко перебільшити.

Ефективному застосуванню методичних задач у процесі формування професійно-методичної компетентності фахівців сприяє з'ясування питання про різноманітність методичних задач та їх класифікацію.

У методичній літературі дається опис і характеристика значної кількості найрізноманітніших методичних задач [4, 9].

Узагальнюючи дані літературних джерел, а також спираючись на власний досвід викладача-методиста, можна запропонувати наступну класифікацію методичних задач. Вони можуть бути класифіковані за функціями у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх фахівців, за будовою, змістом, за формою виконання та провідним методом розв'язання, за характером пізнавальної діяльності, що спонукається включенням методичної задачі у навчальний процес вищого закладу, за способом оформлення і пред'явлення задачної ситуації.

Для зручності класифікація методичних задач подається у вигляді схеми (див. схему 1).

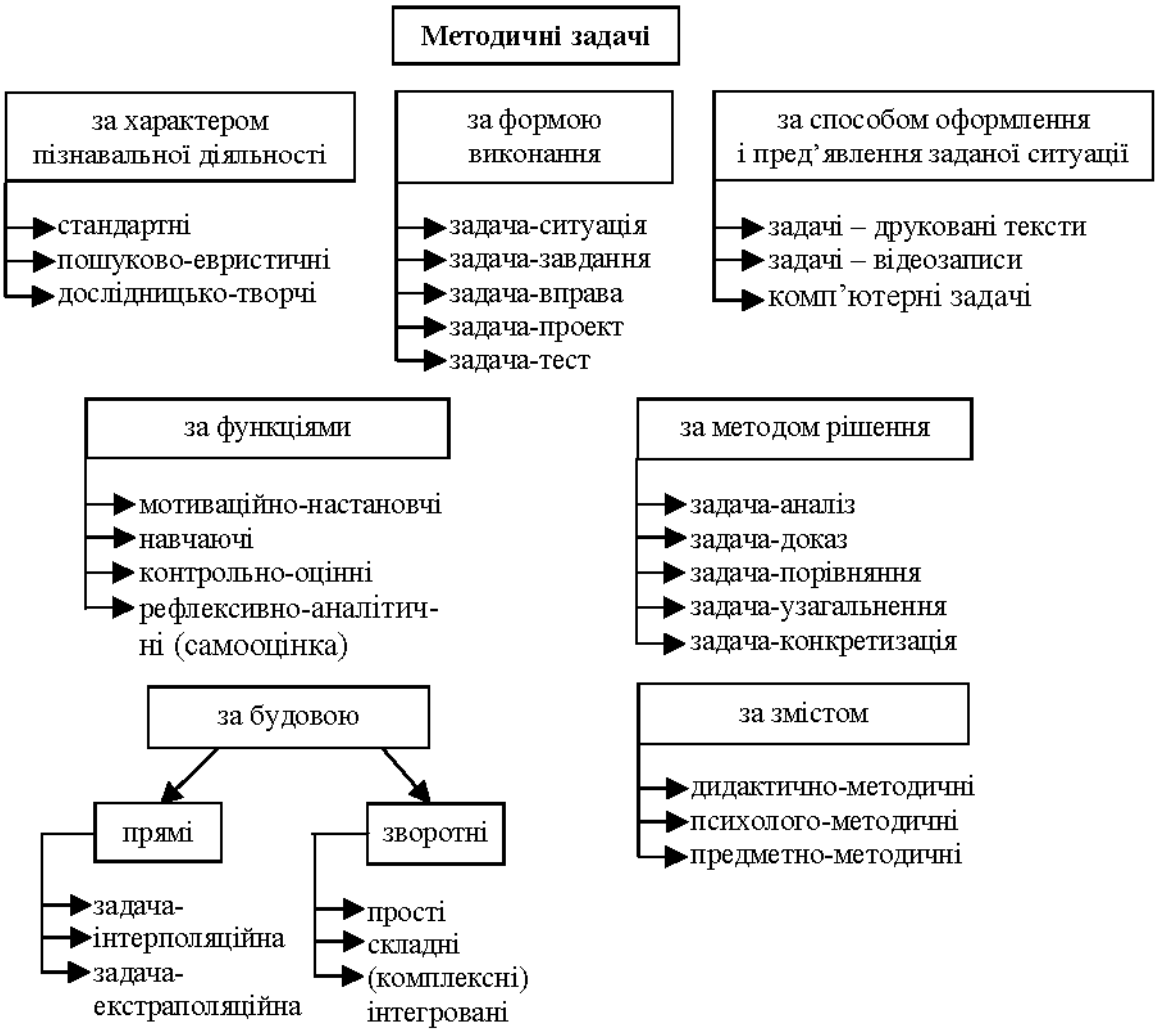


Схема 1. Класифікація методичних задач

Висновки. Включення різноманітних за типом методичних задач у процес професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню у них професійного мислення, виробленню практичних вмінь та навичок щодо здійснення основних видів педагогічної діяльності на творчому рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. – М.: Педагогика, 1990. – 181 с.
2. Болотов В.А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление. Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 290 с.
3. Гончаренко С.У. Методика як наука // Неперервна професійна освіта. – 2001. – № 1. – С.86-95.
4. Іщенко А. Методичні задачі та їх використання в процесі підготовки вчителя математики // Математики в школі. – 2000. – № 6. – С.52-54.

5. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика.–2000. – № 3. – С.27-34.
6. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів // Освіта України. – № 42. – С.6.
7. Саранцев Г.И., Миганова Е.Ю. Функции задач в процессе обучения // Педагогика. – 2001. – № 9. – С.19-24.
8. Соловейчик М.С. Методические задачи как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности // Начальная школа. – 2000. – № 2. – С.48-51.
9. Сосновская О.В. Методические задачи по методике чтения // Начальная школа. – 1998. – № 6. – С.93-95.
10. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ учебных задач. – М., 1977.

Раїса ЗАГОРУЙ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІНЬ ДОКАЗОВО МІРКУВАТИ

Одним із найскладніших завдань навчання математики в середній школі є формування вмінь доводити математичні твердження. Успішність його вирішення залежить від того, наскільки цілеспрямовано і якісно проводиться підготовча робота в початкових класах.

Психологи (П. Блонський, В. Давидов, Г. Люблінська, Д. Ельконін) вказують, що важливим показником готовності виконувати різноманітну розумову роботу із знайомим і новим матеріалом є уміння міркувати, доводити. У формуванні цього уміння особливу роль відіграють уроки математики.

У дидактиці математики проблема навчання доведень розглядалася в кількох аспектах: виховання потреби в доведенні (О. Астряб, Г. Бевз, Г. Бреслер, В. Брадіс, М. Бурда, В. Осинська, Т. Нестеренко, С. Обідних, Ф. Притуло, О. Семугин, К. Сірорський, З. Слєпкань); розкриття ідеї доведення (І. Гібш, А. Столяр, А. Фетисов та інші); збагачення системи завдань на доведення в курсі геометрії, оновлення їх змісту (С. Губа, Н. Метельський, Ю. Ревуцкас, І. Тесленко та інші).

У дослідженнях вітчизняних дидактів, психологів і методистів вказується на те, що починати формування таких умінь потрібно якомога раніше, оскільки від правильності і точності початкових уявлень значною мірою залежить успіх подальшого навчання математики та інших предметів шкільного циклу (М. Богданович, О. Дубинчук, А. Кочина, В. Кухар, А. Пишкало, О. Савченко, О. Скрипченко та інші).

Можливість включення простіших доведень у процес навчання дітей 6-11 років експериментально обґрунтована в ряді досліджень з психології (М. Вахрушев, Л. Войтко, М. Єріцян, Т. Косма, М. Крилова).

Необхідність формування в учнів початкових класів доказових міркувань опосередковано розглядалося в дисертаційних дослідженнях методистів Б. Друзя, Л. Іванової, О. Нікуліної, К. Маланюк, Т. Мельничук, В. Медведської, Т. Михайлович, Ш. Тагієва. Т. Роджаєвої, Л. Коки, О.Гришко.

Зокрема О. Гришко виділяє три рівні проведення доказових міркувань: 1) простого відтворення (запропонована задача розпізнається суб'єктом як раніше розв'язана, і міркування являє собою відтворення відомого); 2) узагальненого відтворення (міркування проводиться на основі виділення спільного в умові і вимозі запропонованої задачі); 3) продуктивний рівень – змістова схема суб'єкту заздалегідь невідома і вибудовується у самому процесі розв'язання.

У процесі навчання молодших школярів основні логічні прийоми формування понять застосовуються не безпосередньо. Як зазначає М.Богданович, тлумачити логічні прийоми не варто. Але треба мати на увазі, що використання таких прийомів певною мірою розвиває розуміння і вміння самих дітей виконувати аналіз, синтез, конкретизацію, абстрагування, порівняння, доведення і використовувати їх у своїх міркуваннях.

Аналіз змістових можливостей курсу математики 1-4 класів свідчить, що для формування умінь доказово міркувати можна використовувати числовий матеріал, геометричний, алгебраїчний, а також задачі, в тому числі і логічні.

Мета статті – показати, як майбутній учитель може формувати у молодших школярів уміння доказово міркувати на основі конкретних завдань з початкового курсу математики, які застосовують на заняттях з методики математики у Вінницькому державному педагогічному університету. Наприклад, цікавими, на наш погляд, є так звані магічні квадрати, які в літературі ще називають математичними або чарівними.

Наведемо приклад такого завдання:

Завдання 1. Дано математичний квадрат. Яке число повинно стояти в порожніх клітинках?

8	18	4
6	10	
		12

Такі завдання можна використовувати у другому класі чотирирічної початкової школи.

У цьому завданні учні мають виконати комбінацію дій: знайти суму і на її основі вставити потрібне число та з'ясувати, чи буде одержаний квадрат магічним. При виконанні цього завдання в учня виникає необхідність не лише виконувати обчислення, але й складати програму своїх дій. Цінність цього завдання ще й в тому, що один і той же результат можна одержати різними способами.

Міркування учнів можуть бути такими:

1) знайду постійну суму квадрата: для цього знайду суму чисел середнього стовпчика: 18 + 10 + 2 = 30;
2) знайду суму відомих чисел в тому стовпчику, де знаходиться порожня клітинка:
3) 4 + 12 = 16;
4) знайду число, яке повинно стояти в порожній клітинці: 30 – 16 = 14;
5) перевірю, чи буде квадрат математичним, для цього знайду суму чисел в середньому рядку і порівняю її з постійною сумою квадрата: 14 + 6 + 10 = 30; 30 = 30. Отже, даний квадрат – математичний.

Завдання з математичними квадратами можна ускладнювати.

Завдання 2. Дано математичний квадрат. Доведіть, що в клітинці з трикутником не може стояти число 32.

8		
6		Δ
10	2	

Для того, щоб довести цей факт, учень може використати два способи міркувань:

Перший спосіб.

Виконуючи обчислення, учень може з'ясувати, що в клітинці з трикутником повинно стояти число 14, через те не може стояти число 32.

Другий спосіб.

У квадраті дані всі значення в лівому стовпчику, за якими ми можемо знайти постійну суму: 8 + 6 + 16 = 30. Оскільки сума має бути не меншою кожного з доданків, то всі числа в клітинках повинні бути не більшими 30. Але 32 > 30, отже, 32 не може стояти замість трикутника.

У формуванні в школярів умінь доказово міркувати дослідники виділяють дві сторони.

Одна сторона пов'язана з загальним розвитком учня: під час навчання необхідно розвивати розумові дії. Вчити дитину виділяти суттєві ознаки і відрізняти їх від несуттєвих, формувати вміння встановлювати різні відношення між предметами та явищами, розвивати емоційно-вольові якості.

Цінним, на наш погляд, є досвід вивчення математики в школах Японії. Наприклад, одним із прийомів, які використовують японські вчителі для ознайомлення дітей з поняттям числа є ознайомлення їх з різними видами кількостей. Якщо елементами множини є окремі

предмети, які ми можемо порахувати і назвати їх число, то величина такої множини називається дискретною кількістю. Якщо ж елементи множини мають безперервну форму (наприклад, рідина), можуть з'єднуватися (зливатися) в одне ціле, то величина такої множини називається неперервною кількістю. Неперервну кількість, в свою чергу, можна підрозділити на екстенсивну і інтенсивну кількість. На відміну від екстенсивної кількості, яка виражає "валові" характеристики множини (площа, об'єм, вага), інтенсивна кількість виражає якісні характеристики (густину, швидкість, температуру). І ще одна суттєва відмінність: екстенсивна кількість має властивість адитивності. Через те очевидна для нас рівність 1 + 1 = 2 виконується тільки для екстенсивної кількості. Для крапель води (інтенсивна кількість) це ж співвідношення може мати досить незвичайний вигляд: 1 + 1 = 1 (Якщо до однієї краплини води додати ще одну, то вийде одна, але більша крапля). І ще один приклад: якщо злити воду з різною температурою в одну посудину, то маса (екстенсивна кількість) одержаного розчину дорівнює сумі ваг вихідних. Однак температура (інтенсивна кількість) нового розчину не дорівнює сумі ваг вихідних температур. На таких найпростіших прикладах діти краще усвідомлюють різницю між різними видами кількостей.

Друга сторона – пов'язана з оволодінням школярами під керівництвом вчителя структурою різного роду доведень, з поступовим засвоєнням логічного ходу думок, що при цьому застосовується.

Наші дослідження показали, що вчитель початкових класів може лише розпочати роботу з формування в учнів уміння доказово міркувати, створити ґрунт для продовження її в подальшому навчанні математики.

Багато психологів, учених-методистів вважають, що потреба в доведенні повинна виховуватися як звичка завжди обґрунтовувати свої судження (не тільки на уроках математики, а при засвоєнні всієї сукупності знань, навичок і умінь, яких учні набувають в школі). Якщо вчитель на уроках систематично вимагає від учнів доведення, то в них поступово складається прагнення, а потім і потреба обґрунтовувати думки.

Для майбутнього вчителя важливо знати, що особливе місце у формуванні цієї важливої навички має використання матеріалу чинної програми (традиційно програмового матеріалу).

Наприклад, під час розв'язування задач на знаходження числа за двома різницями діти відчувають особливу трудність у визначенні другої дії. Майбутньому вчителю потрібно знати, що причина таких труднощів пов'язана з суперечностями:

– між змістом умови задачі і формою її вираження в тексті:
– між знанням способу дії і його застосуванням в нових умовах;
– між рівнями володіння умінням знаходити найбільш вдалі допоміжні моделі задачі

Наприклад, задача: Магазин продав за перший день 14 ящиків винограду, а за другий день – 18 таких самих ящиків. За другий день було продано на 32 кг винограду більше, ніж за перший. Скільки кілограмів винограду було продано за перший і другий день окремо?

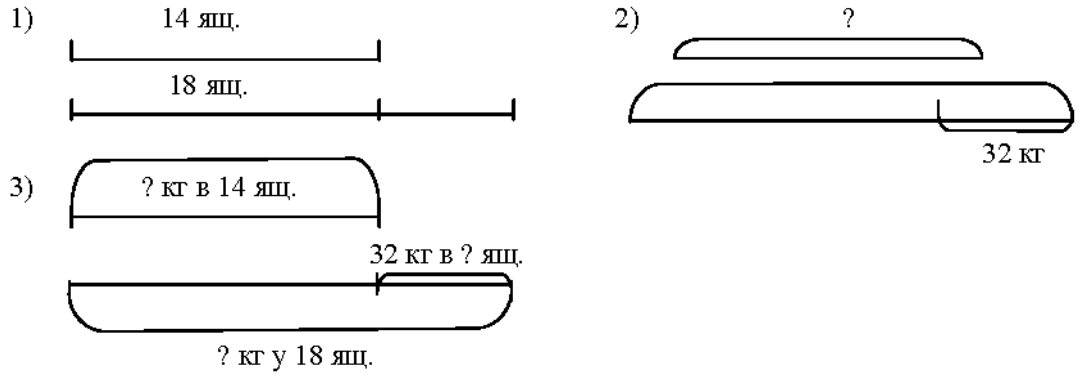
Щоб допомогти дітям знайти шлях розв'язування задачі, а найперше визначити масу одного ящика винограду, доцільно використати прийом перефразування як спосіб розкриття відношень між даними і шуканим. З цією метою запропонуємо дітям запитання:

– Чим відрізняються тексти?

За перший день продали на 4 ящики винограду менше, ніж за другий. За другий день продали на 32 кг винограду більше, ніж за другий.	У 4 ящиках 32 кг винограду.

– Чому, незважаючи на ці відмінності, можна стверджувати, що в цих текстах закладений один і той же зміст?

Діти під керівництвом учителя мають зробити висновок про зв'язок даних величин з масою винограду в одному ящику. Допоміжним засобом для розв'язування задачі може бути її графічне зображення.



– Чому у 18 ящиках на 32 кг винограду більше, ніж у 14 ящиках?

Сформувати розумові дії в процесі розв'язування задач цього типу допоможуть такі завдання:

Знайдіть серед записів на дошці ті вирази, які, виходячи з умови задачі, мають певний зміст, і ті, які його не мають:

32 : 18	32 : 14	18 – 14	32 · (18 – 14)
32 · 18	32 · 14	18 + 14	32 : (18 – 14)

– Які вирази можна викреслити? Чому?

– Що означає кожний із залишених виразів?

– Чи можна сказати, що вираз 32 : (18 – 14) – розв'язок задачі? Чому?

– Що потрібно зробити? Чому?

– Скільки дій потрібно виконати, щоб відповісти на запитання задачі?

– Яку з них визначити найважче? Чому?

На практичних заняттях ми доповнюємо формулювання традиційних завдань таким чином, щоб надати їм певної логічної спрямованості, не порушуючи при цьому їх дидактичної функції. Наприклад:

Довести, що якщо $x + 3 = 15$, то $x = 12$.

Учні спочатку можуть доводити методом перевірки: підставимо замість x число 12 і одержимо 12 + 3 = 15. Обчисливши значення суми в лівій частині рівності, знайшли, що воно дорівнює 15. У правій частині також число 15. Таким чином, рівність $x = 12$ істинна. Але цим фактично було обґрунтоване обернене даному твердження: "Якщо $x = 12$, то $x + 3 = 15$".

Через те учнів варто підвести до того, що можливо існують і інші значення x, при яких $x + 3 = 15$? Шляхом проведення простих логічних міркувань діти можуть переконатися, що x не може бути ні більшим, ні меншим 12:

Якщо $x > 12$, то $x + 3 > 15$, що суперечить умові,

Якщо $x < 12$, то $x + 3 < 15$, що також суперечить умові.

Але і ці логічні міркування не можна вважати строгими, адже імплікація, якщо $x > 12$, то $x + 3 > 15$ задана на нескінченній множині, а загальна властивість числових нерівностей "якщо $a > b$, то $a + m > b + m$" учням невідома.

Через те з учнями краще будувати доведення дедуктивним шляхом, виходячи із загального правила про знаходження невідомого доданка: "Один із двох доданків дорівнює сумі мінус другий доданок" (загальна посилка).

У цьому прикладі перший доданок x, другий 3, сума 15 (часткова посилка). Отже, $x = 15 – 3$, $x = 12$.

Визначаючи виключну важливість розвитку мислення учнів уже на початковому ступені навчання і вважаючи математику найперспективнішим у цьому плані предметом, ми зосередили увагу майбутніх учителів на формуванні у школярів умінь доказово міркувати на основі задачного матеріалу.

Значний резерв для формування доказових міркувань містять логічні задачі. Майбутній учитель повинен оволодіти методами навчання учнів розв'язувати їх як на уроці, так і на

позакласних заняттях. Молодші школярі полюбляють задачі, в яких присутні казкові герої. Досить цінним для майбутнього вчителя з цієї проблеми є посібника Г.Філіпповського "Математичні пригоди слоненяти Лу і його друзів".

Задача. Від родини крокодилів (з повагою Ам, Гам, Пум, Тум та інші).

Чи правда, що серед 397 крокодилів обов'язково знайдуться два, котрі народилися того ж самого дня? І що серед них якогось місяця народилося не менше 34-х крокодилів?

Розв'язуючи задачу, діти повинні доводити свої міркування, користуючись методом доведення від супротивного. *Міркування:* нехай кожного дня року народжувалося по одному крокодилу. Тоді вони "займають" 365 днів, і це буде 365 крокодилів. Але крокодилів більше – 397. Так що буде не менше, ніж 397 – 365 = 32 дні, в які народилося по 2 крокодили (якщо не буде днів з 3-ма, 4-ма, 5-ма … крокодилячими днями народження).

Далі припустимо, що кожного з 12-ти місяців народжувалося по 33 крокодили. Тоді 33 х 12 = = 396. А це означає, що останній 397-й крокодил буде 34-им іменинником в якомусь із місяців.

Висновки. Таким чином, творче використання матеріалу початкового курсу математики сприяє не лише формуванню обчислювальних навичок, але й розвитку мислення, вміння планувати і контролювати свою діяльність, а також математичному розвитку.

Активне використання в процесі навчання молодших школярів різноманітних способів елементарних доказових міркувань дає можливість розвивати мислення учнів і забезпечить наступність між початковим курсом математики і курсом математики середньої школи, а також підвищити рівень знань учнів із математики і забезпечити умови для розвитку інтересу до математики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович М.В. Логічні прийоми формування понять // Початкова школа. – 2004. –№2. – С.25-29.
2. Гришко О.І. Формування у молодших школярів умінь доказово міркувати в процесі навчання математики: Автореф. канд. дисертації. – К., 1994. – 18 с.
3. Методика начального обучения математике: Учеб. пособие для пед. ин-тов /В.Л.Дрозд, А.Г.Катасова, Л.А.Латотин и др.; Под общ ред. А.А.Столяра, В.Л.Дрозда. – Минск: Высшая школа, 1988. – 254 с.
4. Овчинникова В.С. Как поставить перед учащимися учебную задачу // Начальная школа. – 2000. – №2. – С.23-25.
5. Туркина В.М. Математические квадраты как средство развития умения вычислять и рассуждать // Начальная школа. – 2001. – № 9. – С.21-24.

Людмила СТАРІКОВА

ПРИРОДНИЧО-НАУКОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті наголошує, що державна політика у цій галузі спрямовується на формування особистості, яка буде жити у гармонії з природою, соціальним середовищем, усвідомлювати єдність із навколишнім світом, а тому не зможе руйнувати його, не стане аморальною стосовно довкілля. Тому зміст і технологія навчання нового покоління змінюються, у центрі стосунків "людина – природа" стають інтереси природи, життя (біоцентризм). У зв'язку з цим питання природничо-наукової підготовки майбутніх учителів набуває особливого значення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми свідчить про інтерес вітчизняних учених до окремих її аспектів. Ними досліджувались питання загальної системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів (В. Євдокимов, О. Пономарьова); формування творчої особистості вчителя у процесі вузівської підготовки (С. Сисоєва); методичної підготовки до викладання природознавчих курсів (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Біда, К. Гуз, О. Ільченко, Н. Коваль, Л. Нарочна, О. Савченко).

На сьогодні, незважаючи на суттєві доробки програмного та методичного забезпечення шкільних природничих дисциплін, проблема підготовки студентів до викладання інтегрованих курсів освітнього предмету "Я і Україна" висвітлена недостатньо. Вона потребує теоретичного, змістовного і методичного забезпечення. У зв'язку з цим нами була здійснена спроба створити

систему природничо-наукової підготовки студентів факультету початкового навчання Харківського державного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди у процесі викладання основ традиційних біологічних дисциплін із застосуванням альтернативних методів навчання, методики природознавства, спецкурсу з природничих дисциплін та проведення педагогічних практик.

Метою статті є надати приклад системи природничо-наукової підготовки студентів факультету початкового навчання в умовах стандартизації вищої освіти та формування творчої особистості майбутнього вчителя.

Природничо-наукова підготовка студентів передбачає формування знань про об'єкти, явища, процеси природи, а також здійснення виховання, особливо його морального аспекту – екологічного.

Нами проводилось дослідження питань теоретичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у сучасних умовах та відпрацювання їх професійних умінь та навичок у процесі проходження практик.

На нашу думку, ґрунтовність природничо-наукової освіти студентів залежить від набутих у вузі певних знань та умінь, що мають становити базу їх майбутньої творчої діяльності. Подаємо коротку характеристику запропонованої системи.

Така підготовка починається з першого курсу при вивченні традиційних природничих дисциплін ("Основи землезнавства та краєзнавства", "Основи ботаніки та зоології з екологією"), які передбачають оглядові лекції та націлюють на самостійне опрацювання матеріалу, виконання практичних і семестрових завдань як форм контролю позааудиторної самостійної роботи. Польова практика надає можливість ознайомитись із конкретними об'єктами природи та біотопами оточуючого довкілля та формує базу для самостійних досліджень.

Викладання традиційних біологічних дисциплін у педагогічних закладах України має досвід багатьох десятиріч і передбачає застосування методів збору рослин до гербаріїв та використання лабораторних тварин у процесі проведення практичних занять із вивчення будови та функцій живих організмів. За недостатністю навчальних годин в останній час такі заняття проводяться без належної моральної підготовки студентів. Це впливає на їх ставлення до життя взагалі і до окремих видів рослин і тварин, що вивчаються у біологічних курсах, чим виховується байдужі взаємини з довкіллям.

Тобто, у підготовці майбутнього вчителя повинні використовуватись технології з перенесенням акцентів у змісті та методах навчання на етичне ставлення до природи. Цим умовам відповідають альтернативні методи викладання традиційних біологічних курсів та впровадження спецкурсів з програмами біоетичної спрямованості у навчально-виховному процесі.

Тому у Харківському державному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди здійснена спроба використання альтернативних технологій навчання студентів факультету початкового навчання. Навчальні матеріали (книги, журнали, таблиці, плакати відеоматеріали та CD-ROM диски) були надані організацією InterNICHE (Велика Британія), яка пропагує ідеї свідомої відмови від проведення експериментів над живими організмами. Враховуючи сучасні вимоги до навчально-виховного процесу та у зв'язку із ідеями гуманізації вищої освіти, зменшенням обсягу лекційних годин, збільшенням часу на індивідуальну та самостійну роботу студентів, нами вбачається доцільною наступна структура навчання:

1. Прослуховування оглядових лекцій з теоретичних питань.
2. Загальний та фрагментарний перегляд відеоматеріалів про будову тварин чи функціювання органів та їх систем із повторами та використанням інструктивних карток на практичних заняттях.
3. Замальовування та позначення будови основних органів та їх систем в альбомі.
4. Позааудиторне самостійне опрацювання матеріалів із можливістю їх повторного перегляду.
5. Тестовий контроль засвоєних студентами знань за темами і підсумкові форми контролю.

Досвід організації навчальної діяльності студентів із використанням альтернативних методів засвоєння тем традиційних курсів надає багатий пізнавальний матеріал, формує

творчий потенціал майбутнього вчителя з біоетичними поглядами і дозволяє відмовитись від практики проведення занять із використанням об'єктів живої природи.

На другому курсі у процесі вивчення методики викладання природознавства в школі важливою складовою є екологічне виховання. Нами виділяються психологічні особливості цього процесу, роз'яснюються мета та завдання, зміст реалізується у формі лекцій, практичних, лабораторних та семестрових робіт, застосовуються методи, що стимулюють самостійну діяльність студентів.

Нами була проведена спроба сформувати певні методичні уміння та навички майбутніх учителів, необхідні для роботи за різними програмами у сучасній початковій школі. Основними показниками сформованості таких умінь ми вважаємо наступні:

1. Методичні уміння аналізувати діючі програми, методичні посібники, зошити з природознавства на друкованій основі, шкільні підручники з точки зору основних принципів та завдань навчання і виховання; визначати методи, прийоми та засоби формування природничих знань та умінь, володіти різноманітними формами навчально-виховного процесу, особливо уроками у природі та узагальнюючими, позаурочною та позакласною роботою.

2. Володіння методикою формування у молодших школярів прийомів наукового мислення, умінь виділяти найголовніше, що сприяє виявленню зв'язків між об'єктами природи. На наш погляд, у цьому плані найбільш доцільно виробляти у студентів уміння використовувати схематичні малюнки, схеми, діаграми, таблиці, що допомагають учням самостійно виділити суттєві ознаки, якості, властивості природничих об'єктів; схеми-моделі, дидактичні картки, динамічні наочні посібники до магнітної дошки, які дозволяють відтворити поетапно основні закономірності і зв'язки між окремими явищами та процесами природи.

3. Уміння застосовувати методи проблемного навчання у природознавчих курсах:
- проблемного викладу (пояснення, евристична бесіда);
- частково-пошукові (загадки, кросворди, вікторини, ребуси, фенологічні спостереження, опорні схеми);
- дослідницькі (спостереження за окремими об'єктами природи своєї місцевості, сезонними змінами у природі, перевірка народних прикмет про взаємозв'язки у природі з метою підтримання народних традицій спілкування з природою, проблемні завдання).

Педагогічні практики на третьому та четвертому курсах свідчать про достатню теоретичну та методичну природничо-наукову підготовку студентів.

Опитування та анкетування випускників нашого факультету підтверджують суттєву їх природничо-наукову підготовку і можливості орієнтуватися та творчо застосовувати свої знання у сучасних умовах реалізації державного стандарту початкової освіти.

Висновки. Сформована нами система природничо-наукової підготовки студентів факультету початкового навчання у сучасних умовах стандартизації вищої освіти та підготовки творчого вчителя початкової школи досить ефективна. Її доцільно впроваджувати у навчально-виховний процес вищої школи з метою підвищення рівня викладання природознавчих та методичних дисциплін та формування досвідченого творчого вчителя, який зможе орієнтуватися у будь-яких ситуаціях змін освітніх програм та недостатності методичного забезпечення. Ми вважаємо, що подальша скоординована діяльність викладачів різних вузів із питань методичного обґрунтування та методичного забезпечення науково-природничої підготовки фахівця бажана і прогнозує плідні результати у справі формування творчого спеціаліста, що викладає природничі дисципліни з переважаючим акцентом на біоетичне ставлення до природи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Освіта України. – 2000. – №50. – 13 грудня.
2. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання. –Київ; Ірпинь: ВТФ "Перун", 2000. – 400с.
3. Біда О.А. Проблеми розвивального навчання у підготовці студентів до здійснення природознавчої освіти в початковій школі // Початкова школа. – 2002. – №10. – С.45-47.
4. Байбара Т. Природознавство в 3 класі // Початкова школа. – 2003. – №9. – С.41-45.

5. Водолазська Т. Методи пізнання свого довкілля вибирають діти // Початкова школа. – 2003. – №3. – С.36-38.
6. Гриненко К. Підсумковий урок з природознавства в 4(3) класі // Початкова школа. – 2003. – №3. – С.38-40.
7. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Освітня програма "Довкілля": концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти. – Київ, Полтава: ПОІППО, 1999. – 123с.
8. Програми. Навчальний курс "Я і Україна" (Довкілля) // Початкова школа. – 2001. – №8. – С.3-6; 2003. – №1. – С.2-5; 2003. – №2. – С.4-5.
9. Програми. Навчальний курс "Я і Україна" (Природознавство. Громадянська освіта) // Початкова школа. – 2002. – №12. – С.28-32.
10. Програми. Навчальний курс "Я і Україна" (інтегрований курс) // Початкова школа. – 2003. – №2. – С.6-7.
11. Тарасенко Г. Організація сприймання природи учнями початкових класів. – К.: НДІ педагогіки України. – 1992. – 51с.

Алла КОЛОМІЄЦЬ,
Людмила БАБУР

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Поточний етап розвитку шкільної освіти висуває підвищені вимоги до професійної підготовки вчителя, озброєного новітніми методиками і технологіями навчання, впевненого творця навчального процесу. Поліпшення професійної підготовки вчителя вимагає не лише нових, більш ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі (ВНЗ), а й перегляду структури і змісту предметної підготовки студентів, підняття її на технологічний рівень викладання і навчання.

Проблемами предметної підготовки вчителя початкових класів займаються науковці: Т. Байбара, Н. Бібік, Л. Бичкова, О. Гузар, О. Дячок, Н. Лесняк, А. Молодова, О. Савченко, О. Саган, Г. Тарасенко, В. Усатий та інші. В їхніх дослідженнях переважно розглядаються окремі аспекти мовної, музичної та художньої підготовки. Природничо-математичній підготовці, на жаль, приділяється значно менше уваги. Найбільш плідно в цій галузі працюють науковці: М. Богданович, К. Гуз, В. Ільченко [1], Г. Ляшенко, Л. Мечник, М. Овчіннікова [2, 233], В. Тарасов. У їхніх працях розглядаються окремі проблеми підготовки вчителя до інтеграції природничонаукових знань, проведення уроків математики тощо.

Проте майже зовсім недослідженим залишається зміст природничо-математичної освіти вчителя початкової школи, не вивчаються перспективні технології навчання, рідко з'являються нові підручники і посібники з природничо-математичних дисциплін для студентів.

У той же час спостереження за роботою вчителів початкових класів і анкетування старшокурсників, які проходять педагогічну практику, показали, що лише 40% з них не відчувають труднощів у проведенні уроків математики та природознавства. Проблема ускладнюється ще й тим, що сучасний учитель початкової школи повинен не лише мати міцну загальнотеоретичну підготовку, а й "уміти на основі глибокого аналізу особливостей класу підготувати самостійно або відібрати найбільш придатні дидактичні матеріали для конкретних умов свого класу, кожного учня, вміти поєднувати матеріали з різних джерел для максимального використання потенціалу учнів для оволодіння передбаченими діючими програмами з математики змістом освіти, знаннями, уміннями і навичками" [2, 234].

Саме тому природничо-математична підготовка вчителя початкових класів є однією з невирішених проблем і потребує негайного дослідження.

Метою статті є визначення інноваційних рішень проблеми вибору теоретичних основ змісту і технологій природничо-математичної освіти майбутнього вчителя початкових класів на основі цілісного й особистісно-орієнтованого підходу в напрямі його професіоналізації і виявлення методологічних і технологічних основ професійного становлення.

Протиріччя і низка проблем, що існують сьогодні в освітньому просторі, породжують необхідність нових підходів до організації і конструювання навчального процесу у

педагогічному ВНЗ. Детермінантом успіху і впевненості майбутнього вчителя в професійній діяльності є, на наш погляд, не лише його предметна підготовка, а й методична освіта студента, його творчий потенціал, уміння швидко адаптуватися до змінних освітніх ситуацій і здатність оперативно реагувати на ці зміни.

Особливо складна ситуація виникає в процесі підготовки вчителя початкових класів, якому доводиться вивчати широкий спектр фундаментальних предметів і ще ширший – різних методик. Викладачі фундаментальних дисциплін, як показали наші спостереження, часто не вникають у проблеми факультету, не враховують його специфіку, не забезпечують професійну спрямованість матеріалу, не використовують зв'язки фундаментальних наук з відповідною методикою їхнього викладання в початковій школі. Внаслідок цього та інших негативних чинників у майбутнього вчителя початкових класів спостерігається низька мотивація до вивчення фундаментальних наук, що сприймаються як занадто складні і відірвані від методики, а отже, й від майбутньої професійної діяльності.

З метою подолання таких недоліків необхідним є інтенсивний обмін передовим досвідом функціонування, наступності та інтеграції різних освітніх систем в XXI столітті для виявлення ефективних методів, форм і технологій навчання предметів, визначення їх оптимального змісту.

Сьогодні вчені і педагоги-практики стурбовані деяким падінням рівня природничо-математичної освіти майбутніх учителів. І справа не лише в реальному зменшенні навчальних годин на предметну підготовку або в ситуації, що об'єктивно склалася, коли педагогічні ВНЗ навчають основну масу (умовно) середніх за інтелектуальними здібностями студентів, а в якості і дієвості засвоєння студентами змісту, формування практичного досвіду творчої діяльності в поєднанні з виробленням ціннісних орієнтацій, в тому, що фундаментальність змісту освіти ще слабо пов'язується з майбутньою професійною діяльністю студентів. При цьому принцип цілісності передбачає процеси гуманізації, фундаменталізації і професіоналізації природничо-математичної освіти.

Проектування педагогічного процесу природничо-математичної освіти майбутнього вчителя початкових класів розглядається далі в єдності чотирьох чинників: обґрунтування, дидактичної системи, міцності математичних знань, творчої активності студентів.

Предметні знання вчителя початкової школи поряд із загально педагогічними знаннями є елементами в загальній системі його педагогічної культури. Проте не наукові закони, теорії і правила є предметом діяльності викладача, а цілісна особистість студента, яка формується на основі цього матеріалу. Тому спеціальні наукові знання повинні виконувати інструментальну функцію, бути засобом впливу на особистість студента, а для цього викладання предмета має бути максимально професійно спрямованим.

Професійна спрямованість викладання фундаментальних наук у підготовці вчителя початкових класів має проявлятися в тому, що викладач озброює студентів уміннями перетворювати зміст науки в навчальний матеріал, у дидактичний зміст заняття, програмувати різні види діяльності учнів, визначати світоглядний потенціал навчального курсу, створювати виховні та дидактичні ситуації для реалізації цього потенціалу.

Рівень таких знань і умінь визначався нами на курсових екзаменах з математики і природничих дисциплін, на державних екзаменах з математики з методикою її викладання, а також під час педагогічної практики і в процесі здійснення дипломних досліджень.

За критерії практичної підготовленості вчителів до викладання предметів природничо-математичного циклу нами були взяті показники, що свідчили про сформованість таких умінь:

1) формулювати мету природничо-математичної освіти молодших школярів;
2) організовувати різні види діяльності, що забезпечують засвоєння учнями природничо-математичних знань (пізнавально-теоретичні, ігрові, екскурсії, конкурси тощо);
3) планувати систему занять з різними видами діяльності;
4) будувати уроки в органічній єдності, забезпечуючи їхню наступність, цілеспрямованість, творче використання сучасних методів і прийомів навчання (проблемний метод, диференційований підхід, інтеграція знань тощо);
5) творчо використовувати виховний і розвивальний потенціал природознавства і математики (економічне, екологічне, естетичне виховання тощо);

6) застосовувати систему завдань підвищеної складності;
7) самостійно складати задачі, вправи, завдання;
8) займатися самоосвітою і самовдосконаленням.

Наші дослідження показали, що далеко не всі з перерахованих умінь притаманні випускнику факультету підготовки вчителів початкових класів.

Для підняття професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів на якісно новий рівень необхідний пошук дієвих шляхів удосконалення його пізнавальної діяльності. Зміст і форми навчання у ВНЗ мають будуватися таким чином, щоб для кожного студента була створена ситуація забезпечення умов, за яких його перехід до вивчення методик і педагогічних технологій був би логічним продовженням набутих теоретичних знань. Методичний цикл має забезпечити йому інтеграцію та актуалізацію знань, що були засвоєні в процесі вивчення фундаментальних дисциплін.

У зв'язку з цим досить важливою, на наш погляд, формою надання методичної допомоги майбутнім учителям є створення предметного кабінету чи спеціалізованої аудиторії з вивчення конкретного предмета. Такі кабінети покликані забезпечувати зв'язок між фундаментальною дисципліною, методикою її викладання і практичною діяльністю.

У Вінницькому державному педагогічному університеті створено спеціалізовані аудиторії з вивчення математики, біології, географії, української та англійської мов, образотворчого мистецтва. Матеріальне оснащення кабінетів містить стенди, навчальну і методичну літературу, шкільні програми, розробки уроків, наочність, приладдя та інше. Працюючи самостійно в таких кабінетах з природничо-математичних дисциплін у другій половині дня, студенти мають можливість виконувати такі види діяльності: підготуватися до контрольної роботи; опрацювати додаткову літературу; переглянути відеозапис лекції чи уроку; знайти необхідну інформацію на WEB-сторінці факультету чи в мережі INTERNET; аналізувати навчальні програми, підручники, посібники; скласти конспект уроків і позакласних заходів; створювати папку дидактичного матеріалу до контрольної теми; переглянути статті провідних науковців; написати реферат; підібрати матеріал для дипломної роботи тощо.

Наші дослідження показали, що спеціалізовані аудиторії та кабінети допомагають майбутнім учителям у виробленні професійних навичок і прийомів роботи, підсилюють мотивацію до пізнавальної діяльності, сприяють накопиченню педагогічного досвіду. Розглянемо, для прикладу, роботу спеціалізованої аудиторії з математики.

Однією з найефективніших форм роботи в спеціалізованій аудиторії є співпраця викладача і студентів над підготовкою до занять із спецкурсу. Оскільки спецкурс "Величини в науковому і шкільному курсі математики" є за своїм змістом інтегрованим, то підготовка і проведення занять вимагає значних зусиль з боку викладача. Йому доводиться структурувати і інтегрувати знання з математики, фізики, географії, біології, історії та інших наукових галузей. Враховуючи, що структурування знань є однією з найважливіших форм діяльності майбутнього вчителя, було вирішено до такої діяльності залучати й студентів.

Група розподілялася на малі підгрупи по 3-5 чоловік, кожна з яких вибирала за власним бажанням одну із тем спецкурсу і працювала за обраним напрямом. Результатом роботи була папка дидактичних матеріалів з обраної теми. Структурування матеріалів папки здійснювалося таким чином, щоб вони могли бути використані не лише під час виступу на семінарі, а й у подальшій практичній роботі в школі. Загальна схема структурування пропонувалася викладачем, проте допускалися певні відхилення і доповнення студентами. Основні пункти схеми були такі:

– історичні відомості про виникнення і розвиток даної величини;
– старовинні міри величин;
– задачі на обчислення величин;
– величини в світі тварин і рослин;
– загадки і прислів'я про величини;
– величини в казках, оповіданнях, віршах.

У спеціалізованій аудиторії студенти мають можливість попрацювати з необхідною літературою, відібрати необхідну інформацію, проконсультуватися з викладачем. Результатом функціонування такої аудиторії і спільної праці викладача і студентів стали цікаві і корисні для

майбутньої професійної роботи збірники дидактичних матеріалів, зразки розв'язування задач, цікаві історичні відомості тощо.

Необхідність створення і функціонування спеціалізованої аудиторії диктується також тим, що новими навчальними планами багатьох ВНЗ приблизно третя частина навчального матеріалу переноситься на самостійне опрацювання. При цьому зміст і об'єм програм практично не зазнали суттєвих змін, що диктується сучасним станом і тенденціями розвитку науки, а також методичними міркуваннями. Невідповідність між об'ємом знань, що має засвоїти студент, і відведеним на цю роботу часом змушує викладачів шукати такі методи роботи, які дозволили б уникнути зниження якості природничо-математичної підготовки вчителя початкових класів.

Основна увага концентрується нами на питаннях технології навчання і організації навчального процесу. Нами були апробовані такі методи роботи:

– організація самостійного вивчення окремих питань програми, що частково вже знайомі студентам із шкільного курсу;
– індивідуальні завдання з розв'язування задач;
– перенесення окремих теоретичних питань на практичні заняття, де вони засвоювалися в процесі розв'язування вправ;
– підготовка студентами коротких реферативних повідомлень з окремих питань теорії;
– розробка методичних рекомендацій до самостійного вивчення окремих тем із завданнями для самоконтролю з наступним написанням залікової роботи.

Наші дослідження показали, що завдяки такому особистісно-орієнтованому підходу до організації самостійної пізнавальної діяльності студентів забезпечується більша мотивація до навчання, формується вищий професійний рівень майбутнього вчителя.

Таким чином, гармонізація інтересів суспільства й особистісних інтересів і мотивів діяльності студентів педвузів визначає наступну мету і завдання професійної підготовки вчителя в організаційній структурі цілісного педагогічного процесу:

– забезпечити підготовку вчителя на високому предметному, педагогічному і методичному рівні з широким спектром реалізації професійних можливостей для роботи в школі;
– сформувати в ході педагогічного процесу особистість учителя, соціально адаптовану до професії педагога;
– сформувати творчу активність особистості майбутнього вчителя;
– забезпечити розвиток професійних особистісних якостей майбутнього вчителя: творчого математичного мислення; педагогічної майстерності; функціональних механізмів психіки (сприйняття, мислення, мови, пам'яті, психомоторики, самоаналізу); волі, характеру, темпераменту, здібностей;
– створити умови (психологічні, педагогічні, технологічні) для диференціації навчання природничо-математичних наук (особистісно-орієнтована педагогіка).

Висновки. Відомо, що добір навчального змісту, в першу чергу, визначають цілі вивчення даної дисципліни. Багаторічна практика, аналіз педагогічної літератури і проведені експериментальні дослідження дозволили авторам сформулювати такі критерії добору змісту природничо-математичної підготовки вчителя початкових класів:

1. З'ясування і розкриття перед студентами ролі математики і природничих наук у розвитку сучасного суспільства в цілому і кожної особистості зокрема.
2. Демонстрація місця математики в системі інших наук.
3. Сприяння формуванню стилю математичного мислення, розвитку умінь проводити наукові дослідження в природничих науках.
4. Підпорядкування навчального матеріалу потребам майбутньої педагогічної діяльності.
5. Відповідність вимогам цілісності навчальної інформації (відповідність понятійного апарату, міжпредметні зв'язки та ін.).
6. Врахування можливостей здійснення економічного, екологічного й естетичного виховання в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін.
7. Забезпечення викладачеві можливості стимулювати у студентів розвиток позитивної мотивації до здобуття знань з природничо-математичних дисциплін.

8. Відповідність змісту навчання індивідуальним інтересам студентів (надання можливості здійснення науково-дослідної роботи за вибраним напрямом).

Оскільки кожний із компонентів професійної готовності вчителя в рамках цілісного педагогічного процесу деталізується набором базових характеристик, критеріїв їх досяжності, визначенням вимірників і еталонів якості професійної підготовки, то вкрай необхідним є розроблення освітніх стандартів з кожної природничо-математичної дисципліни для педагогічних ВНЗ, який би враховував специфіку підготовки вчителя початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. Освітня програма "Довкілля": Концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти. – Київ-Полтава, ПОППОПП, 1999. – 123 с.
2. Овчинникова М.В. Проблема подготовки студентов к вариативному использованию форм организации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнародної наукової конференції 12-17 вересня 2001 року /За ред. С.О.Сисоєвої і О.Г.Романовського. – Харків: НТУ "ХПІ", 2001. – 385 с.

Світлана ЛЕЩУК

ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ "МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ" В СИСТЕМУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В умовах інформаційного суспільства сучасна школа, крім озброєння учнів конкретними знаннями основ наук, повинна наділити їх також певними уміннями і навичками в постійному самостійному поповненні своїх знань. Одним із способів реалізації відповідних завдань є використання комп'ютерної техніки у навчальному процесі.

Формування світогляду майбутніх фахівців вже зараз здійснюється у стінах школи. Розвиток умінь вільно оперувати обчислювальною технікою у своїй повсякденній діяльності важливо розпочинати з самого раннього віку. Однак пошук нових шляхів підвищення загальної комп'ютерної грамотності супроводжується проблемою врахування вікових особливостей дітей при їхньому ознайомленні з елементами інформатики. Виявлено, що для молодшого шкільного віку (і навіть для дошкільників) необхідна своя методика і свої програмні засоби [2]. Таким чином, виникла необхідність підготовки вчителів початкових класів, які б могли реальним чином організовувати пропедевтику курсу інформатики в початковій школі, а також вільно володіли новими інформаційними технологіями у свої педагогічні діяльності.

Проблема навчання молодших школярів елементів інформатики висвітлена в роботах А. Дуванова, Ю. Первина, В. Буцика, С. Тур, Т. Бокучави та ін., а також у роботах закордонних авторів (С. Пейперт, Б. Сендов, Б. Хантер та ін.). На Україні питаннями впровадження основ інформатики в початкову школу займаються Є. Бєлкіна, О. Козленко, Е. Кривич, Ф. Рівкінд, Й. Рівкінд, Г. Ломаковська, С. Колесніков та інші.

У методичному посібнику [1], який адресований вчителям початкових класів загальноосвітніх шкіл, подані програма курсу, розгорнуте поурочне планування, а також рекомендації щодо використання розробленого авторами підручника "Комп'ютерна азбука" та електронної складової курсу (добірки навчальних та розвивальних комп'ютерних програм на компакт-диску). Існує ряд авторських розробок щодо змістової частини курсу інформатики в початковій школі, методичної системи, психолого-педагогічного обґрунтування питань, пов'язаних з відповідною віковою категорією школярів.

Перенесення вивчення пропедевтичного курсу інформатики в початкові класи, здійснюваного в даний час в експериментальному порядку, породжує, як вже зазначалося вище, проблему підготовки майбутніх вчителів початкової школи, які б могли легко та ефективно впроваджувати елементи комп'ютерної грамотності в навчально-виховний процес. ***Метою статті*** є аналіз роботи, що проводиться відносно даної проблеми на факультеті підготовки вчителів початкових класів Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Вирішити цю задачу можна декількома способами: створенням у педагогічному вузі відповідних відділень (у ряді педагогічних університетів уже запроваджена робота зі студентами за фахом "Інформатика в початкових класах"), перепідготовкою вчителів початкових класів, введенням спецкурсів на відділенні "Інформатика".

У ТДПУ ім. Володимира Гнатюка згідно зі стандартами освіти щодо введення нових компонентів інформатики і сучасних інформаційних технологій навчання приділяється особлива увага введенню нових спеціальних навчальних курсів, що розширюють творчі можливості майбутніх педагогів, зокрема, при підготовці фахівців для початкової школи. У навчальний процес на третьому році навчання введено курс "Методика викладання інформатики в початкових класах", який містить лекційні та лабораторні заняття.

Зміст курсу можна умовно поділити на дві частини: загальну та спеціальну методику навчання інформатики в початкових класах. Перша частина включає:

– питання загальної методики;
– специфіку курсу, а також використання комп'ютера в початковій школі;
– розгляд методичної системи предмета інформатика в школі;
– форми, методи, засоби комп'ютерного навчання;
– вивчення змісту навчання інформатики в початкових класах, а також перегляд програмного та технічного забезпечення курсу.

У другій частині розглянуто такі питання:

– методика проведення вступних занять з інформатики, а також уроків на засвоєння загальних принципів роботи учнів з пристроями комп'ютера;
– методика пропедевтики тем "Введення в логіку", "Алгоритми і виконавці", а також формування на початковому рівні основних понять інформатики;
– елементи програмування в середовищі Logo.

Одним із завдань курсу є підготовка вчителя до використання комп'ютера на уроках математики, письма, малювання, музики, праці та інших. На окремих лабораторних роботах особливу увагу приділяється вивченню та методиці використання комп'ютерних ігор різнопланового характеру. Результати досліджень (Е. Бондарчук, Є. Машбиц, З. Семенова, З. Слєпкань і ін.) свідчать про важливу роль комп'ютера і комп'ютерних ігор у підвищенні мотивації навчання молодших школярів.

Пропедевтика основних понять інформатики обумовлена необхідністю сформувати уявлення про інформацію і про способи роботи з нею; привчити дитину до нового пристрою – комп'ютера; познайомити з його будовою і галузями застосування; прищепити навички поведінки, дотримання техніки безпеки і санітарно-гігієнічних норм при використанні комп'ютера; навчити працювати з окремими комп'ютерними програмами.

Розвиваюче застосування комп'ютера супроводжується формуванням і розвитком логічного й алгоритмічного мислення дітей. Як відомо, комп'ютерне навчання носить індивідуальний характер. Дитина з перших уроків самостійної роботи із сучасними комп'ютерними технологіями залучається до активної творчості. Навчальні програми спрямовані на розвиток уваги, пам'яті, навичок інтенсивного навчання і т.д. Використовуючи програмні засоби на різних уроках, вчитель, таким чином, розширює предметні знання, у цікавій ігровій формі подає матеріал та проводить його закріплення.

Звичайно, залишається проблемою методика проведення комп'ютерних уроків в умовах дефіциту комп'ютерної техніки, а також малої кількості програмних засобів, адаптованих для роботи з дітьми. На нашу думку, для пропедевтики знань з інформатики у класі повинен бути хоча б один демонстраційний комп'ютер, а для тривалішої роботи, якщо це реально в умовах конкретної школи, можна використовувати комп'ютерний клас. Щодо програмних продуктів, то нами підготовлений для студентів факультету початкових класів компакт-диск, на якому зібрані навчальні середовища, інтерактивні книги, навчально-розвиваючі ігри, деякі матеріали для вчителів (колекції дитячих картинок, мелодії з мультфільмів, окремі програми).

Таким чином, ми намагаємося здійснювати спеціалізовану підготовку вчителів інформатики й інформаційних технологій для початкової школи. Адже слід розуміти, що вчитель одержує могутній технічний засіб навчання, виховання і розвитку дитини. Основні цілі, що можуть бути досягнуті в результаті предметного напрямку використання комп'ютера,

можна звести до наступних: придбання і закріплення нових знань з відповідних предметів і їхнє поглиблення; контроль рівня знань і практичних навичок.

Основні матеріали курсу зібрані на сайті фізико-математичного факультету, що дозволяє кожному студентові в довільний час переглянути необхідні матеріали за адресою www.fizmat.tspu.edu.ua. Проведення лабораторних робіт завдяки наявності зазначених матеріалів здійснюється в індивідуальному темпі, а також, таким чином, уникаємо ряд рутинних та організаційних моментів. Це дозволяє більше часу студентам приділяти роботі, а викладачеві – більше уваги студентам.

Електронний посібник містить наступні матеріали:

- лекції – розділ включає перелік основних питань лекцій курсу, основну й додаткову літературу, а також тезисний конспект прочитаних на парі лекцій;
- лабораторні роботи – містить теми, теоретичні відомості, завдання лабораторних робіт, а також інструкції до їх виконання. Можна знайти і перелік джерел для самостійного опрацювання та здобуття вмінь та навичок роботи на комп'ютері, приклади завдань, корисні поради, певні ресурси для виконання лабораторних робіт;
- методичні матеріали – тут знаходяться методичні, дидактичні, психолого-педагогічні матеріали курсу "Методики викладання інформатики в початкових класах". Студенти можуть переглянути рекомендовану літературу, скористатися допоміжними ресурсами, переглянути запитання до екзамену. Планується також розміщення на сайті розробок студентів.

Одним із завдань студентів є збір педагогічної скриньки, яка включає дидактичні матеріали, конспекти уроків та інші розробки студентів.

Зрозуміло, що робота над курсом триває, здійснюються пошуки навчальних та методичних матеріалів (необхідної літератури, програмного забезпечення), вивчається передовий досвід у даній галузі. Є ряд ідей щодо вдосконалення електронного посібника та й змістової частини курсу.

Проведена робота дозволяє нам сформулювати наступні ***висновки***:

- актуальною та доцільною є можливість проведення пропедевтичної роботи щодо введення елементів комп'ютерної грамотності в процес навчання молодших школярів, а відповідно і необхідною є підготовка вчителів початкової школи;
- розроблена структура курсу "Методика викладання інформатики в початкових класах";
- введення пропедевтичних курсів в початкову школу, а також використання інформаційних технологій навчання в роботі вчителя дозволить робити процес навчання в початковій школі більш захоплюючим і цікавим для учнів;
- розроблено електронний посібник "Методика викладання інформатики в початкових класах" і розміщено в Інтернеті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Викладання курсу "Комп'ютерна азбука. Основи комп'ютерної грамотності та ознайомлення з навколишнім світом" в 1 кл. Метод. посіб.: автори Бєлкіна Є.В., Козленко О.Г. – К., КМПУ ім. Б. Грінченка, 2002. – 128 с.
2. Ильченко С. В. Элементы компьютерной грамотности в начальной школе: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 1999. – 20 с.

Ольга ГЕРАСИМЧУК

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК КОМПОНЕНТ ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ СТРУКТУРИ

Упродовж останніх років Тернопільський державний педагогічний університет розвиває концепцію відкритої освіти, створивши для її реалізації відповідну інфраструктуру і організаційно-методичне забезпечення.

Система освіти в нашій країні вступила в період фундаментальних змін, які характеризуються новим розумінням цілей і цінностей освіти; усвідомлення необхідності переходу до неперервної освіти; новим концептуальним переходом до розробки і виконання

продуктивних технологій навчання. Реалізація багатьох завдань, які стоять перед системою освіти на сучасному етапі, неможлива без використання методів і засобів інформатизації [2]. Для таких цілей розробляються і впроваджуються різні особистісно-орієнтовані комп'ютерні технології та засоби навчання без викладача. Однією із складових таких технологій є електронні підручники. Для організації та подання навчального матеріалу вони створили принципово нові можливості, що впливають на засоби здобуття знань.

Електронні підручники є програмно-інформаційною системою, що складається з структурованих інформаційних блоків, вправ та завдань для перевірки і засвоєння знань, та різних комп'ютерних програм [3]. На відміну від звичайного підручника, електронний підручник повинен бути більш "розумнішим", оскільки він може підказувати швидко і в потрібному місці (якщо незрозумілим є якийсь термін, то досить тільки навести на нього вказівник миші і підказка з'явиться на моніторі), об'єктивно перевіряти рівень знань тощо. Він повинен містити весь необхідний матеріал з певної дисципліни, забезпечити швидкий пошук інформації [4]. Електронний навчально-методичний посібник повинен виконувати роль інтелектуального засобу для самостійної освіти. Він за своїм змістом повинен бути проекцією не тільки наукових знань, але й ураховувати психолого-педагогічні особливості сприймання матеріалу та процесу мислення [6].

Досі проблема створення електронних підручників є досить актуальною темою досліджень. Цій проблемі присвятили свої дослідження багато вчених, зокрема: В. Іванов, Д. Матрос, А. Дзундза, Д. Полев, А. Рузаков, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротинко, Ю. Баранова та ін.

Метою статті є висвітлення системи технологічних прийомів створення електронних навчальних посібників для підготовки майбутніх вчителів.

Електронні підручники [7] створюються на основі гіпертексту, мульти- і гіпермедіатехнологій. В.Кухаренко дав визначення поняття роботи з гіпертекстом: "Робота з гіпертекстом – це нелінійний процес роботи з текстом за численними напрямками. Нелінійні характеристики гіпертексту створюють нове системне середовище для читання і письма" [5, 229]. Принцип руху в текстовому просторі полягає в тому, що при перегляді текстів елементи знання, виявлені в них, стають орієнтирами для пошуку і залучення в цей процес нових текстових матеріалів. Таким чином матеріал, який вивчається, набуває послідовності. Елементи такої послідовності пов'язані між собою змістом, але мають відрізнятися чимось новим.

Стиль підручника, його ілюстрування, викладення навчального матеріалу повинні бути розраховані на вік та індивідуальні здібності користувача. Велика кількість мультимедійної інформації дає змогу краще сприймати текстову, а рухомі зображення роблять підручник набагато цікавішим та покращують процес запам'ятовування інформації. Тепер існує багато різних програм, які дають можливість це зробити. Для створення анімаційних зображень можна використати, наприклад, пакет Macromedia Flash. Технологія HTML дозволяє створити самі сторінки підручника. А з допомогою Java Script можна розробити тестові завдання для перевірки та засвоєння знань.

У школі, починаючи з початкових класів, електрону модель підручника можна використовувати при вивченні нового матеріалу та його закріпленні; на окремих уроках, які присвячені самостійному вивченню нового матеріалу; на комбінованих уроках для повторення і узагальнення вивченого матеріалу. Таким чином відбувається залучення учнів до самостійної та дослідницької роботи на уроці, починаючи з молодшого шкільного віку.

До складу електронного підручника входить система перевірки знань (тестування) [1]. Результати тестування фіксуються і обробляються комп'ютером. Ці дані можуть використовуватися як вчителем, так і учнем. Учень має уявлення про те, як він засвоїв навчальний матеріал. Результати перевірки знань класу в цілому допомагають вчителеві побачити необхідність організації повторення того чи іншого матеріалу для досягнення більш вищого рівня знань. Якщо розглянути результати окремих учнів, то можна зробити аналогічні висновки для кожного з них та прийняти методичні рішення в плані індивідуальної роботи.

Крім цього, вчитель, що проводить уроки з використанням сучасних інформаційних технологій, постійно підвищує свою методичну майстерність, що є однією з головних умов якості знань учнів.

Зважаючи на ці міркування, можна дати деякі рекомендації стосовно створення гіпертекстових навчально-методичних матеріалів.

До структури електронного підручника [4] повинні входити такі обов'язкові сторінки:

– головна сторінка (перша сторінка, до якої звертається користувач), містить загальне меню та систему навігації по всіх матеріалах електронного підручника;
– сторінка, на якій пояснюється, як користуватися електронним підручником;
– сторінка з анотацією всіх навчально-методичних матеріалів електронного підручника;
– сторінка з методичними вказівками автора щодо послідовності вивчення гіпертекстового матеріалу та загальної методики оцінювання знань;
– сторінка з інформацією про автора (чи авторів) електронного підручника та контактною інформацією про те, як можна зв'язатися з автором (для дистанційного навчання);
– сторінка з інформацією про перелік інформаційних джерел (друкованих та електронних);
– сторінка з переліком додаткових матеріалів до електронного підручника;
– сторінка, яка містить термінологічний словник до всіх гіпертекстових навчально-методичних матеріалів;
– сторінка з запитаннями до підсумкового контролю знань;
– сторінки з тематичними розділами.

Посилання на кожну із сторінок повинно мати назву, яка за суттю відповідала б змісту сторінки. Наприклад, посилання на сторінку, де пояснюється, як користуватися електронним підручником, може мати назву "інструкція користувачеві", "як користуватися підручником" і ін.

Тематичні розділи мають складатися з різних інформаційних елементів. Види інформації в них можуть бути такими:

– вступ;
– теоретичні основи;
– практичні завдання;
– поточний контроль;
– додаток;
– підсумки.

Якщо обсяг інформації для будь-якого інформаційного елементу розділу перевищує 5 екранних сторінок, то такий елемент потрібно розділити на менші за обсягом. Екранна сторінка – це такий обсяг інформації, який користувач може бачити на всьому екрані при екранному режимі 800x600.

Звичайні засоби надання теоретичного матеріалу – це статичний та динамічний гіпертекст, звичайні та динамічні ілюстрації, анімаційні та тривимірні зображення, відео- та аудіозаписи. Користувач повинен мати можливість у будь-який момент перервати анімацію та перейти у звичайний режим.

Бажано, щоб на екранній сторінці було не менш двох графічних або анімаційних елементів. Якщо такі елементи не пов'язані зі змістом, то мають привертати увагу саме до цього рядка тексту або абзацу.

Не треба перевантажувати графічними елементами сторінку (не більше п'яти). Вони повинні бути змістовними і добре ілюструвати матеріал. Бажано, щоб всі ілюстрації мали можливість масштабування, тобто зміни свого розміру на більший або менший.

Авторові електронного підручника слід зважати на те, що всі необхідні дії та переходи у процесі навчання повинні супроводжуватись коментарями та підказками автора.

Загальний вигляд сторінок повинен бути витриманий в єдиному стилі (єдиний шрифт, кольорове рішення, вид посилань, вид заголовків, вид абзаців, наявність відступів, правило формування заголовків сторінок, наявність підписів під ілюстраціями, єдині піктограми та інше) та бути простим і зручним у користуванні.

Завдання для самостійного виконання, практичні завдання, лабораторні роботи та інші структурні елементи слід оформляти або у вигляді окремих сторінок, або у вигляді окремих розділів, на які мають бути посилання з першої сторінки електронного підручника. Додаткові інформаційно-довідкові матеріали повинні розкриватися у нових вікнах, щоб користувач не втратив загальної орієнтації у процесі навчання.

При дистанційному навчанні слід розрізняти два основних види гіпертекстових навчально-методичних матеріалів, а саме:

- електронні навчально-методичні посібники, які використовуються у локальному варіанті (на окремому комп'ютері користувача);
- електронні навчально-методичні посібники, які використовуються у мережевому варіанті (на центральному сервері з можливістю одночасного доступу декількох користувачів).

Важливою відмінною рисою системи відкритої освіти від традиційної є принципово інший характер діяльності тих викладачів, які розробляють електронні варіанти своїх навчальних курсів. За традиційною схемою передбачається, що викладач починає розробляти електронний варіант дисципліни тоді, коли викладання закінчено. Однак швидкість використання програмної продукції показує, що ця традиційна схема роботи із навчальними курсами не відповідна потребам.

Тепер утверджується нова схема, за якою розробляється електронний варіант навчального курсу одночасно з викладанням. Робота над створенням електронного варіанта починається разом з початком викладання і закінчується також разом з ним.

Усі навчальні електронні видання розміщуються на локальних серверах кафедр. Доступ до них можливий лише з комп'ютерів, які входять до складу локальної сітки вузу. Ці видання проходять апробацію під час самостійної роботи студентів. Електронні видання, які пройшли таке випробування і отримали позитивні відгуки, розміщуються на головному web-сервері університету.

Кожний факультет має в своєму розпорядженні комп'ютерні класи і свій локальний сервер, який є фактично однією з частин головного навчального сервера. Інформація на ньому постійно поновлюється спеціалістами університету. Крім того, будь-яке навчальне електронне видання може поміститися на CD і таким чином використовуватись студентами. Такий підхід значно розвантажує телекомунікаційні канали.

Висновки. Майбутній учитель початкової школи повинен уміти самостійно здобувати необхідні знання, уміло застосовувати їх на практиці для розв'язання різних соціальних і навчальних проблем, гнучко пристосовуючись до ситуацій, що постійно змінюються; бачити труднощі, що виникають у реальних освітніх процесах і знаходити шляхи їх раціонального подолання, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином знання, що здобуваються ним, можуть бути використані; грамотно працювати з інформацією; генерувати нові ідеї, творчо мислити; самостійно працювати над розвитком власного інтелекту.

Тепер переживають стадію формування і розвитку системи програмованого навчання багато вищих навчальних закладів України. У зв'язку з стрімким розвитком комп'ютерних технологій саме життя змушує нас рухатися в напрямі комп'ютеризації навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боровская Е.В. Многоуровневый педагогический мониторинг // Информатика и образование. – 2000. – №8. – С. 18-21.
2. Гунько С.О. Формування системи знань про інформаційні технології у майбутніх вчителів початкових класів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.
3. Дзундза А. Електронні навчальні посібники як важливий засіб особистісно орієнтованого навчання // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2001. – №6. – С. 159-163.
4. Иванов В.Л. Структура электронного учебника // Информатика и образование. – 2000. – №8. – С. 63-71.
5. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротинко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс / За ред. В.М. Кухаренка. – Харків: НТУ "ХПІ", "Торсінг", 2001. – 320 с.
6. Матрос Д.Ш. Электронная модель школьного учебника // Информатика и образование. – 2000. – №8. – С. 41-43.
7. Полев Д.М., Рузаков А.А. Компьютерный психолого-педагогический мониторинг и качество образовательного процесса // Информатика и образование. – 2000. – №8. – С. 22-26.

Валентина КУДРИК

ПРО ДОЦІЛЬНІСТЬ ВВЕДЕННЯ КУРСУ "ПРИРОДА УКРАЇНИ ТА ЇЇ ОХОРОНА"

Аналіз цілей, змісту і завдань освітніх реформ, які проводяться останнім часом у багатьох країнах, дозволяє зробити висновок про те, що важливим компонентом створення нової системи освіти є підготовка педагогічних кадрів, оскільки проблема педагогічної освіти, її рівень і якість визначають перспективи розвитку освіти в країні.

Ми вважаємо, що перспективною моделлю, яка певною мірою задовольнила б сучасні вимоги до навчального процесу, є модульний принцип його побудови. У Волинському державному університеті імені Лесі Українки вже декілька років впроваджується рейтингова система оцінювання знань, умінь і навичок майбутніх фахівців. Колективом педагогічного факультету розроблені положення, робочі програми, тестові завдання для кожного курсу.

У Законі "Про освіту" наголошено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства. Для того, щоб досягнути цієї мети, в сучасній школі необхідно створити відповідні умови для самовизначення кожної молодої людини, усвідомлення нею себе як частини світу, представника людства та своєї нації. Саме для цього передбачено введення інтегрованого курсу "Людина і світ", який реалізується через навчальні предмети: "Я і Україна", "Громадянська освіта".

Новий курс – це складова частина неперервної педагогічної освіти, який на сучасній науково-методичній основі інтегрує матеріал як традиційних дисциплін, так і елементів економіки, етики, філософії.

Щоб успішно навчати учнів початкових класів, майбутній учитель, випускник вузу, повинен опанувати розроблену систему екологічного навчання, тобто методику природознавства, і на цій основі приступити до творчої самостійної роботи. Ні вчитель, ні учень не можуть бути відірвані від суспільства, не жити його життям. Адже людина – це частина природи і залежить від її законів.

Таким чином, вивчення курсу "Основи природознавства" майбутніми вчителями дозволить підвищити професійну підготовку. Згідно "Програм педагогічних інститутів" (1986) окремо вивчались курси "Землезнавство і краєзнавство", "Ботаніка з основами екології", "Зоологія з основами екології". Для вивчення кожного курсу було передбачено лекційних годин – 40, лабораторних – 30. Аналізуючи запропонований у Державному стандарті вищої школи перелік навчальних дисциплін, ми бачимо, що для курсу "Основи природознавства" виділено лише 162 години. Тому виникає проблема професійної непідготовленості вчителів для проведення екологічного виховання та природоохоронної роботи. Абсолютно очевидним є той факт, що курс "Природа України та її охорона" повинен стати частиною професійної підготовки майбутнього вчителя.

Метою статті є висвітлення особливостей змісту та методики вивчення даного курсу.

Досвід викладання означеної дисципліни для студентів четвертого курсу педагогічного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Лесі Українки свідчить про зростання інтересу студентів до її вивчення, що пояснюється екологічними проблемами, що виникли на території України. Майбутні вчителі початкових класів також проявляють підвищену зацікавленість до природоохоронних заходів, головний зміст яких полягає в охороні та раціональному використанні природних ресурсів України і Волині, а також оздоровленні навколишнього середовища.

Оскільки науково-теоретичні основи охорони довкілля ще знаходяться в стадії формування, а обсяг викладеного матеріалу постійно зростає, виникли нові труднощі у викладанні природничих курсів в умовах вузу. Якщо до цього додати відсутність із предметів сучасних стабільних підручників та лабораторних практикумів, стає зрозумілим, яких зусиль вимагається з боку викладача для забезпечення навчального процесу. Глибоке засвоєння студентами сучасних екологічних проблем багато в чому залежить від вдало відкоректованої програми, робочого плану, а також планування самого навчального процесу.

Для вивчення курсу "Природа України та її охорона" було виділено 108 годин. Зменшення загальної кількості годин для підготовки бакалавра ставить під загрозу впровадження даного курсу у нові навчальні плани.

Сучасний стан географічної оболонки з точки зору охорони та відновлення оточуючого людство середовища є стратегічною проблемою, яка потребує якісно нового мислення, відродження і підвищення екологічної культури і етики, формування екологічної свідомості студентів.

У системі навчальних дисциплін, що сприяють формуванню екологічних знань, на наш погляд, варто виділити три основні цикли. Перший, гуманітарний, у якому з'ясовується роль природи для людства, розкривається ставлення суспільства до неї та можливе оптимальне використання природних ресурсів, другий – природничий, який розкриває будову і функції живої і неживої природи, вивчає зв'язки між ними. І, нарешті, третій – естетичний, який вивчає вплив природи на здібності, емоційний розвиток людства.

Сьогодні, коли географічний і геохімічний вплив суспільства охопив всю географічну оболонку, для охорони навколишнього середовища потрібна нова природоохоронна політика, яка визначається екологічною культурою, етикою та новим мисленням. Запропонований курс сприяє виробленню правильних поглядів на взаємовідносини людини з природою, проблему охорони та збагачення рослинного і тваринного світу.

Ми вважаємо, що із збільшенням ролі географії в екологічній освіті молоді необхідно чітко виділити основні природоохоронні поняття, які базуються на природних, географічних поняттях курсів.

Вихідним у створенні цієї системи є ідея – антропогенна дія – важливий фактор зміни навколишнього середовища. Вона розвивається через такі поняття, як "природні комплекси", "біосфера", "географічна оболонка" та ін. Розумно змінюючи ландшафти шляхом дії на один чи декілька компонентів, потрібно знати, як будуть при цьому змінюватись інші компоненти.

Посилення біогеографічної підготовки і перегляд поглядів на біоту як на щось другорядне і швидкоплинне в природній системі – такий шлях екологізації науки (Ляльков, 1990). Базовою ланкою формування природоохоронних та екологічних понять повинен стати курс "Основи природознавства". Однак чималу роль в екологічній освіті відіграє краєзнавчий матеріал. Вивчення природи рідного краю залежить від ландшафту місцевості. В кожному регіоні є свої цікаві об'єкти природи: ботанічні, зоологічні, ландшафтні. Розглядаючи питання про роль ґрунту в географічному ландшафті та житті людства, ми звертаємо увагу студентів на його екологічну поліфункціональність. Його вивчення здійснюється в єдності з усіма факторами ґрунтоутворення, при цьому розкриваються особливості функціонування ґрунту, рослин, тварин у різних екосистемах.

Висновки. Таким чином, в процесі вивчення курсу "Основи природознавства" і "Природа України та її охорона" у студентів формується правильна система понять з проблеми взаємодії людини і природи: "географічна сфера", "природо-територіальні комплекси", "географічне середовище", "екосистема", "антропогенний вплив на природні комплекси" і т.д.

Досвід свідчить, що природоохоронна освіта студентів повинна розпочинатись із вивчення загальноосвітніх предметів і закінчуватись предметами спеціального призначення. У кожному вузі має бути складено стосовно кожного факультету план неперервної екологічної підготовки студентів від першого до випускного курсів. А це значить, що скоординованими навчальними планами слід обов'язково передбачити розгляд питання екології та охорони навколишнього середовища своєї держави та свого регіону. Вже тепер потрібно зробити конкретні кроки в переході від вузькоспецифічного розуміння екологічної освіти у вузі до її універсалізації, всебічності, розуміючи під цим не лише загальну природоохоронну підготовку майбутніх спеціалістів, але і їх обов'язкову екологічну грамотність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Программы педагогических институтов. Сборник 17. Для специальности № 2121 "Педагогика и методика начального обучения". – М.: Просвещение, 1986. – 39 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2000. – №12. – С. 33-41.
3. Анісімова С.В., Рибалова О.В., Поддашків О.В. Екологія: Навчальна книга для учнів загальноосвітньої школи. – Грамота, 2000. – 135 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Віра ВИХРУЩ

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ДЛЯ УКРАЇНОМОВНИХ ДІТЕЙ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

У другій половині XIX – на початку XX століття основна увага зверталася на методи та форми навчання, в той час, як зміст освіти переважно внормовувався державними документами про школу, що, безумовно, гальмувало розвиток цієї дидактичної категорії. Разом з тим творчі вчителі і методисти, громадські діячі робили активні спроби вплинути на характер навчального процесу у народній школі шляхом створення авторських підручників і методик навчання для неросійськомовних учнів.

Дослідження історичних проблем становлення вітчизняної дидактики як науки та її окремих категорій сприяє більш глибокому розумінню процесів, які відбуваються в ній сьогодні. Особливо це стосується змісту освіти і шкільного підручника, оскільки саме в них відбиваються зміни у суспільстві, потреби теорії та практики навчання.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблем методології змісту освіти свідчить, що їх предметом в основному є сучасні проблеми. Дослідники цілеспрямовано не вивчають, не висвітлюють і не враховують дидактичного досвіду другої половини XIX – початку XX століття. Активне системне дослідження історії розвитку дидактики Ш. Ганеліним та С. Єгоровим, яке здійснювалося у 60-х – 80-х роках XX століття, не знайшло свого продовження в роботах сучасних вчених.

Метою статті є характеристика основних загальнодидактичних проблем навчання україномовних учнів молодшого шкільного віку та вимог до навчальної книги з огляду на ці проблеми у другій половині XIX – на початку XX століття.

Принцип народності, установка освіти на зв'язок з наукою, з життям, сформульовані К. Ушинським, поступово ставали життєвою необхідністю для творчого вчителя народної школи. Він усвідомлював не тільки потребу навчання грамоти і письма, а й ознайомлення дітей із скарбницею рідної мови, початками знань про природу, суспільство. Такий обсяг елементарних знань загальноосвітнього курсу народної школи вважали науково і педагогічно обгрунтованим послідовники К. Ушинського, автори прогресивних за своїм змістом навчальних книг М. Корф ("Наш друг", 1871; "Малютка", 1872), В. Водовозов ("Книга для первоначального чтения", 1871), М. Бунаков ("Азбука и уроки чтения", 1872, книга для читання "В школе и дома", 1875), Д. Тихомиров ("Вешние всходы", 1875), В. і О.Вахтерови ("Мир в рассказах для детей", 1877).

Одночасно у практичному застосуванні цих порівняно досконалих навчальних книг виявлялася певна суперечність між їх педагогічною концепцією та тими вимогами, які ставили до них потреби народного життя. Вони віддаляли неросійськомовних дітей від оточуючого середовища, гальмували їх розвиток. Частково подолати цю суперечність зміг, власне, тільки М. Корф, на практиці відчувши обумовленість недоліків діяльності вчителя змістом, спрямованістю та мовою навчальної книги. Позиція М. Корфа щодо навчання малоросійських дітей російською мовою була негативною. Існуюче становище він сприймав як тимчасову необхідність, закликав українську інтелігенцію вивчати свою мову, любити і пропагувати її, бути ближче до простого народу. Особливу увагу привертає етнографічне забарвлення педагогіки Корфа, що відзначав у своїй праці "Життя і педагогічна діяльність бар. М.Корфа. З нагоди 100-ліття з дня його народження" відомий український дослідник Ст.Сірополко [12, 5].

Про високий професіоналізм, глибоку обізнаність, викладацький талант М. Корфа згадувала і відома освітня діячка Х.Алчевська, в школі якої він дав зразкові уроки арифметики та читання.

Російський педагог і методист Д.Тихомиров у статті "Школа и жизнь (Наблюдения и заметки)" писав про невідповідність діючих російськомовних підручників потребам простого народу: "Наша шкільна програма, наші шкільні підручники виявляться зовсім незадовільними, якщо ми подивимося на них з точки зору освітніх потреб народу. Ми маємо достатню кількість книжок для народних шкіл і для простого неписемного народу, але чи достатньо ми знаємо потреби цього простого народу? Щоб виховати і зробити освіченою як окрему особистість, так і цілий народ, необхідно перш за все добре знати розумовий і моральний стан виховання в момент його початку, і це повинно бути вихідним моментом" [13, 22]. Зауважимо, що у даному випадку йдеться про російський народ як єдине ціле, без будь-яких ознак національних відмінностей тих меншин, які входили до його складу. На таких позиціях стояла більшість авторів навчальних книг і виходячи з них розуміла принцип народності. Саме на цьому ґрунті виникло у навчальній літературі таке явище, як "іловайщина" – прагнення створити універсальну за своїм характером, змістом, спрямованістю навчальну книгу, яка б дала можливість сформувати універсальний світогляд члена даного суспільства. Це прагнення було основною метою великодержавницької шкільної політики Російської імперії навіть у початковій школі, незважаючи на її народний характер. Таку думку через призму розвитку особистості висловлює Я. Чепіга: "Перш за все школа повинна звернути увагу на розвиток мови. З розвитком мови розвивається й розум і душа дитини. Бо в денаціональних школах, замість розвитку рідної мови, ми бачимо перекручування національної психіки дитини, з котрої вона принесла свої спостереження і відповідні уявлення. В такій школі дають нові слова, нові їх значення і втілюють з ними нові уявлення, перетворюють заново її думки. Зрозумілі, сполучені з її фізичним і психічним життям уявлювання силоміць заміняються на штучні, поверхневі, бо проти волі накидають незрозумілими словами знаття; а не маючи міцної, відповідної грунти, ці знаття все одно зникнуть, – спочатку треба викоренити старе" [17, 26].

Оскільки основним джерелом знань учня народної школи був підручник, природньо, що саме він (його зміст і структура) опинився в полі зору педагогів і методистів.

Навіть досконалі з загальнопедагогічної точки зору навчальні книги через ігнорування національних особливостей та життєвого досвіду дітей створювали на місцях суттєві перешкоди у сприйманні змісту підручника. Зокрема, суттєвій критиці з цих позицій піддавалася книга К. Ушинського "Детский мир". Шукаючи власну модель книги для читання у народній українській ("малоросійській") школі, не заперечуючи всіх переваг книг К. Ушинського, М. Корф піддавав сумніву можливість її повноцінного використання у початковій школі: "А чи багато виносить учень у життя з читання "Детского мира"? Дуже і дуже мало! "Родное слово", власне кажучи, не повідомляє учневі ніяких відомостей; ця талановита книжка тільки готує до засвоєння відомостей, розвиває його, збагачує його мову і привчає мислити. Потім "Детский мир" привчає школяра до серйозного читання; в результаті він виносить зі школи певний розвиток, але залишає школу без запасу відомостей, які безпосередньо стосуються його побуту" [3, 111].

У 1885 році попечитель Київського навчального округу так характеризував навчальні книги, які використовували у народних училищах після опанування азбуки: "Родное слово" К. Ушинського є корисною книгою для логічного розвитку і спостережливості учнів під керівництвом вчителя, але в той же час її не можна "з достатньою користю" пропонувати для домашніх занять учнів, оскільки в ній немає статей, які були б використані для читання та розповіді. "Родное слово" Ушинського містить багатий матеріал для бесід вчителя з учнями, що "… не мають труднощів ні у висловлюваннях, ні у називанні предметів". Але для дітей Південно-Західної, Полтавської та Чернігівської губерній "Родное слово" в цьому плані не буде мати користі, оскільки дітям цього краю потрібні загальнодоступні оповідання, які б "…дали не тільки зміст, а й готову форму висловлювань". Книга для первинного читання повинна виконувати освітні цілі, формуючи мовлення, повідомляти не тільки казкові знання, що з боку народу викликає недовіру до школи. Попечитель Київського округу пропонує використовувати в училищах керівництва із статтями, доступними для домашнього читання і зручними для переказування. Що ж стосується книги "Родное слово" К. Ушинського, то її можна використовувати лише у класі під керівництвом вчителя [15].

Свідченням недоцільності використання російськомовних підручників у народних школах для україномовних дітей були багаточисельні публікації з місць. Зокрема, Б. Вільховський у статті "Народна школа на Україні" зображує картину протиріч між спробою впровадити освіту в українському селі на московських засадах та дійсним потягом простого селянина до "своєї" освіти. У цій ситуації "Родное слово", "чужомовне за змістом і за духом", лише ускладнювало процес навчання.

Особливо активно критикувалися діючі підручники на сторінках україномовних видань. Зокрема, журнал "Світло" неодноразово публікував матеріали, у яких вчителі і методисти наводили конкретні приклади складних ситуацій, які виникали в процесі роботи з російськими підручниками. С. Панасенко, аналізуючи причини кризового становища народної школи на початку XX століття, однією з причин називає підручник: "Що ж до шкіл народних на Вкраїні, то окремих підручників, пристосованих до українського народного життя, немає, і вкраїнські діти повинні вчитися по тих книжках, що складають для дітей інших народностей. Виходить, що автори цих книжок і всі служителі народної освіти змовилися і признали, що загальні закони виховання на український народ "не распространяются" [6, 13-28]. На неприпустимості зводити "в одні рамки" зміст навчання дітей різних національностей наголошував у своїй статті "Природознавство в народній школі" Ю. Сірий. Він стверджував, що "… школа наша не відповідає вимогам життя, а вчення в ній і виховання не дають дітям того, що треба… Од Білого моря й до Чорного, од Карпатів і до Тихого океану всі мусять проходити однакову програму, вчитися з підручників, призначених для всієї держави, засвоїти те, що стоїть у програмі, - за однаковий для всіх час і вчитися тільки на "русском языке"... Але ж відомо, що уявляє з себе Російська держава. Це ж "племен усяких престрашенна мішанина", країна, де природні умови однієї частини діаметрально протилежні другій. І в цій країні народню освіту зводять в одні рямці..." [10, 28]. Автор критикує діючі підручники і за те, що вони не вимагають від дитини активності думки, не заохочують до праці, не розвивають любові до знань, що в них "…матеріал здебільшого міститься далеким від дитячої душі і за змістом своїм, і за грунтом, на якому його будують такі педагоги": "Пошукайте, наприклад, в програмі для народних шкіл того, що зветься "знання про країну, в котрій жив учень". Нема! Пошукайте в тій же програмі "природознавство" як окремий розділ. Нема!" [10, 29].

Прагнучи створити власний доцільний український підручник, педагоги зі східної України зверталися до навчальних книг, які використовувалися у західноукраїнських землях. Але, як свідчила практика, досвід Галичини і Буковини лише ставив нові дидактичні проблеми: у цих регіонах ще не була створена цілісна концепція підручника, хоч така потреба була загострена суперечностями між зміненим 1893 року навчальним планом і застарілими навчальними книгами, які оновлювалися дуже поволі.

Назагал практика створення нових авторських україномовних підручників без докорінного реформування змісту освіти в Галичині розглядалася як недоцільна і помилкова [8, 169-175].

Згідно розпорядження краєвої шкільної ради від 20.05.1893 р. (ч.9726) вчителі були змушені використовувати стару навчальну літературу "… так довго, аж появлять ся відповідні підручники способом усних викладів, опираючись скільки можна на науці погляду, відповідно до об'єму науки, вказаної плянами науковими і інструкцією" [2, 92]. Підручники, не внесені у пропонований краєвою шкільною радою перелік, використовувати у школах не дозволялося. Але оскільки україномовних підручників реформа не охоплювала, вчителі-практики змушені були проявити власну ініціативу. Вони складали так звані "часткові плани", не схвалені учительськими зборами, і використовували їх у своїй роботі.

Прагнення буковинських авторів створити навчальні книги рідною мовою, іноді лише ускладнювали, а не полегшували навчання українським дітям. Основним гальмом при цьому ставала саме мова, яка являла собою суржик з різних мов і діалектів.

Відзначаючи переваги книги "Початки Граматики Руского Языка для школъ народныхъ. Ч.І. Для 2-ого шкільного року, "автор рецензії Ом.П. таким чином характеризує діючі буковинсько-руські книжки для читання у школі: при читанні їх "... огортає насъ дивне якесь чувство. Все здає ся нѣбы ѣдемо на якомсь поломаномъ возѣ, вѣ скриплячой тарадайцѣ десь по високих горахъ, по камѣню, по грудахъ выставлени що хвиля на небезпеченьство житя – такій въ тыхъ учебникахъ страшный языкъ, стиль, граматика – языкъ-правдива сумѣшка бесѣдъ рускои, польскои, россійскои и церковнои, стиль нѣмецкій або латиньскій, граматика якась

чудна і свого рода, зовсѣмъ не та, якъ приписують уставы для рускихъ школь в Австріи" [7, 55]. Це, як висловлює здогадку автор рецензії, ніби спеціально зроблено для того, щоб учнів тямущих, кмітливих відвернути від навчання.

У західноукраїнських часописах перше місце серед друкованих матеріалів займали ті, де йшлося про місце української мови у школі, її єдність, про зміст і якість підручників для національних класів або шкіл. З того часу, як проблема викладової мови почала дискутуватися у педагогічних колах і з'явилася на сторінках періодичних видань, вона асоціювалася із розв'язанням питання про національну українську школу. Іноді їх сприймали як аналогічні, тим самим звужуючи ідею національної школи і гальмуючи її розвиток.

Складне становище із впровадженням у шкільне навчання української літературної мови і відповідної їй граматики пояснювалося і роздрібністю української народності, і впливом на мову кожної групи етнічних українців оточуючого їх мовного середовища, і небажанням самих українців на певних і узгоджених засадах усунути "нерівномірність" мови, яка не дозволяла розуміти один одного, і довгий шлях української мови до власного народу.

У шкільній справі мовне питання розв'язувалося поволі. Про незадовільну якість забезпечення і методики викладання української мови у середній школі Галичини йдеться у статті В. Сімовича "Декілька слів про науку граматики української мови в наших середніх школах та про підручник професора Стоцького і Гартнера: Руска граматика. Друге видання. Львів, 1907". Автор пише: "Та вернімся ще трохи до науки тої граматики. Факт фактом, що ся справа науки граматики української мови в середніх школах стоїть дуже зле. Щоправда рік-річно у справозданях дирекцій наших гімназій фігурує подрібний плян науки того предмету, там названий підручник, з якого вчить ся, все як слід. А на ділі воно буває цілком інакше. Граматики української мови по гімназіях здебільше нас не вчать, а як учать, то кождий учитель учить після своєї граматики, яку собі сам склав, часто із записок в університеті. Деякі ж учать із підручника Огоновського, старого, непригожого тепер для школи, інші знов товчуть усі чотири роки низшої гімназії "Методичну граматику" Коцовського і Огоновського, підручник для народних шкіл, ніяк уже не здатний для середньої школи" [9, 7].

Обговорення введення української мови як викладової продовжувалося у 1909-14 роках, коли у журналі "Наша школа" було надруковано перший "Плян науки української мови" [6, 263-267]. Найбільш цікавими і змістовними публікаціями цього періоду можна вважати такі: статтю викладача Львівської академічної гімназії М. Пачовського "Становище і наука української мови як викладової в наших гімназіях. Реферат на з'їзді галицьких і буковинських україністів д.20. мая 1909 р.", "На порозі нового шкільного року" ("Руський чи український?"), В.Гнатюка "В справі науки української мови в середніх школах", В. Щурата "Новий плян науки української мови в гімназіях і реальних гімназіях".

Довгий час залишалася актуальною проблема мови шкільних підручників. Серед статей, присвячених цій темі, вважаємо за необхідне виділити праці А. Крушельницького "Українські підручники в середніх школах у Галичині" [4, ч.II, 78-90] та д-ра М. Кордуби "Українські підручники в середніх школах на Буковині" [2, ч.II, 91-97]. Той факт, що ці праці було подано у тематичній добірці одного числа журналу, свідчить про нагальність і гостроту проблеми. Не заглиблюючись у методичний зміст діючих підручників, зазначимо, що автори вважають найважливішою проблемою відсутність єдиних мовних засад. А.Крушельницький пише: "…діялєктичні ріжниці мови в белєтристичних і поетичних уступах ріжних письменників, старших і молодших, галицьких та буковинських, і письменників російської України такі великі, що годі на однім з них учити пізнавати красу нашої мови, щоб при других не стрінути ся із залишками знань учеників про хиби мови, на які зверталося на иншім місці увагу, а коли вже не хиби, то старовину, з якою житє, а радше наша всеукраїнська письменська мова розпрощала ся давно" [4, 78].

"Нерівності" мови в українських підручниках і їх вдосконаленню також було присвячено виступи проф. Козакевича, директора Недільського, проф. Крушельницького, проф. Щипайло (фізика і математика), проф. Кузьми, проф. Мостовича, проф. Приймака на засіданні т-ва "Учительська громада" в Коломиї 13 березня 1909 року. Питання мови українських підручників розглядалося на засіданні Головного Відділу товариства "Учительська громада" 4 вересня 1909 року.

У вищезгаданій статті А. Крушельницького українські підручники критикуються за перенасиченість термінологією з історії та "мітольогії старинних народів", архаїзмами. Зокрема це стосується читанки для II класу. Її не можна читати без словника, на виданні якого наполягає проф. Я. Гординський. Критикується за недосконалість мовлення і хаотичність конструювання нова граматика проф. Смаль-Стоцького. У порівнянні з нею стара граматика Огоновського написана легше і доступніше, в ній менше огріхів наукового характеру. Про них, зокрема, докладно пише проф. Гординський: недосконалий вступ, недосконало подається словотвір, значення слів, відміна, відмінки. Це не дозволяє учневі зорієнтуватися у матеріалі.

А. Крушельницький закликає замінити всі підручники української мови для нижчих класів гімназії, оскільки матеріал у них добирається без врахування поетичної вартості, вправи мають "риторичний" характер, а тексти написані "зіпсованою мовою", вони або неінформативні, або перенасичені інформацією, а тексти полоністського спрямування (історія, література, етнографія) домінують над іншими. Так у читанці для II класу вихваляються польські краков'яки, а у книзі для IV класу українці змальовуються як збайдужілі, ліниві.

В основі реформи українського підручника А. Крушельницький бачить два фактори: 1) використання літературної української мови та 2) систематичність у використанні белетристичного і наукового матеріалу підручника, дотримання цих єдиних підходів у всіх класах. Автор пропонує поділити науку української мови у нижчій гімназії на 2 ступені: "1) I-III кл.: наука гарного читання, писання й поправного вислову; 2) IV кл. – перші поглиблення творів з огляду на їх літературне і взагалі духовне значінє" [4, 81]. Щоб закріпити любов учнів до рідної мови, необхідно, вважає Крушельницький, відповідним чином добирати матеріал для читання. Він повинен бути "…1) зовсім певно добрий; 2) інтересний" [4, 81]. Тому слід уникати риторичних вправ, зайвих матеріалів з чужої історії, матеріалів, які можуть викликати "погорду своїм народом" тощо.

Проф. Гординський окреслює зміст текстів, які можна використовувати при створенні нових підручників для кожного класу: "I клас: казки і перекази із чудесною основою, щоб зацікавити дітей, які не привикли ще до школи…, оповідання, де нема довгих описів, оповідання (анекдотичні) із життя українських письменників,… про родину, село, місто, звірята…, про нашу мову і наш край… та чужі (для порівняння – В.В),… байки… і … поезію, де видно живу, легко зрозумілу акцію…

II клас: Довші повістки, а в них декуди описи. Оповідання з життя письменників, ... про гарні вчинки у чужих народів.., побут нашого народу, … подорожі етнографічно-географічного характеру… вістки про простори, заселені нашим народом,… про слов'ян і їх відносини до нас…, із рослинного світу, поезія: образки природи, легенди і т.п.

III клас. Оповідання із описами природи … без характеристики осіб,… про старе письменство,… житє поодиноких частин нашого народу … про житє інших народів, … будову нашого краю, легкі наукові розвідки з ріжних галузей – для присвоєня перших початків наукової термінольогії…, рефлексійна лірика, моралізаторські алегорії і т.д.

IV клас… частину матеріялу з нинішньої V кл. ("науку про віршованє" – В.В.), роди поезії та прози…" [4, с.82-85].

Вчитель української мови Володимир Лепкий пропонує подавати у белетристичному відділі читанки для молодших класів оригінальний матеріал українських письменників, щоб учень вже з I класу знайомився із рідною мовою, письменством, поступово поглиблював і розширював свої знання.

Окремо Крушельницький аналізує полонізаторську спрямованість діючих підручників; висловлюється за реформу у національному дусі перекладних та оригінальних підручників з німецької мови і класичної філології, математики й історії природи ("Історія" Семковича, "Географія" д-ра Ом. Калитовського, "Всесвітня історія для висших кляс середніх шкіл" В. Білецького та В. Закшевського (Т.I.-II).

Отже, діючі україномовні підручники західних земель не могли задовольнити освітні та національні традиції українців, оскільки потребували суттєвого мовленнєвого, змістового та структурного вдосконалення. Вони не могли стати орієнтовним зразком для створення відповідних підручників у східних регіонах України.

Педагоги-практики та методисти усвідомлювали, що один з найважливіших чинників успішності навчання – рідна мова – перетворилася у його головну перешкоду. Навчання чужою

або неунормованою "нерівною" мовою створювало типові складні дидактичні ситуації, коли навіть близький для учнів і корисний для подальшого життя навчальний матеріал не міг бути сприйнятий через мовний бар'єр. Мова шкільного спілкування і мова підручника ставала гальмом у засвоєнні дитиною культури свого народу.

Критикуючи діючі у початковій народній школі підручники, зокрема, "Букварь" Вахтерова (його визнали найкращим вчителі Олександрівського повіту і він здобув широкого розповсюдження в Україні), дописувач В.Ш-г у статті "Найкраща граматика ("Світло", 1912) пише про незрозумілість тексту цієї книги багатьом українським дітям і наводить типові "переклади" великої кількості російських слів у інтерпретації українських дітей, пропоновані дітьми назви малюнків, які слід було підписати замість крапок тощо.

Ю. Сірий у своєму огляді-аналізі викладання природознавчих матеріалів у народній школі різко критикував книгу Д. Тихомирова "Вешние всходы" саме за те, що в ній немає матеріалу, потрібного в житті української дитини, а зміст далекий від досвіду і потреб учня-українця [10].

Депутат Вінницького повітового земства Д. Маркович вже у 1915 році критикував підручники А. Баранова "Наше родное" і О. Радонезького "Родина" за те, що в них немає "...нічого близького і рідного українській дитині - описується чужа природа, чужі люди, чужі звичаї". Він наголошував, що значні мовні труднощі виникали на уроках математики, оскільки задачу треба було спочатку перекласти і пояснити те, що відразу зрозумів би російськомовний учень [1, 23-24].

Усвідомлення педагогічною громадськістю та керівними освітянськими органами шкоди від навчання за російськомовними підручниками, які не враховують психології, національних потреб і інтересів українських дітей, обумовило заборону використання у Київській, Полтавській, Подільській, Волинській та Чернігівській губерніях книги В. Вахтерова "Мир в рассказах для детей" та "Живой родник"[16].

Щоправда, на цьому фоні виділялися й інші погляди на загальнодидактичну роль рідної української мови. Зокрема, К. Ушинський, Т. Лубенець обстоювали ідею білінгвізму у навчанні. К. Ушинський вважав, що "...Корисність такого вивчення в тому, що й рідна мова стане ідеальнішою... тобто не буде дитина прив'язувати поняття до виняткових речей, а перекладаючи, краще зрозуміє особливості значення кожного слова, тобто ідею, яку являє це сполучення звуків; відірве ідею від сполучення звуків, яке може бути різним в різних умовах. Але не треба забувати, що іноземну мову ми можемо зрозуміти тільки через посередництво своєї" [14, 253].

Позиція Т. Лубенця зазнала з часом певних змін. У своїх "Педагогических беседах" він вважав рідну мову засобом активізації розумової діяльності, необхідним "для пояснення нових понять", "щоб дати час дозріти думкам учня", "для розвитку дитини і свідомішого засвоєння російської мови" [5, 184]. Але пізніше, вже після революційних подій 1917 року, він став активним прибічником навчання виключно українською мовою.

Висновки. Аналізуючи загальнодидактичні аспекти проблеми національної української школи в Росії, слід пам'ятати, що вона як соціальна установа існувала на нелегальних засадах, а тому за своїм змістом, організацією та методикою була авторською, а введення окремих предметів українознавчого спрямування у середню школу не робило її національною. Через це національний підручник був дидактичним феноменом, який створювався зусиллями окремих авторів і існував за рахунок їх ініціативи. Надбання досліджуваного періоду повинні стати підґрунтям для цілеспрямованого вдосконалення сучасних навчальних книг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дровоздюк Л.М. Земства і народна школа на правобережній Україні у 1904-1920 р.р. – Вінниця: Універсум-Вінниця, 1997. – 46с.
2. Кордуба М. Українські підручники в середніх школах на Буковині // Наша школа. – 1909. – Ч.II. – С.91-97.
3. Корф Н.А. Наши педагогические вопросы. – М.: тип. А.Клейн, 1882. – 409с.
4. Крушельницький А. Українські підручники в середніх школах у Галичині // Наша школа. – 1909. – Ч.II. – С.79-90.
5. Лубенец Т. О наглядном преподавании (Оттиск из "Циркуляра по Киевскому учебному округу". – 1911. – №3-4). – К.: тип. тов-ва Кушнарева и К°, 1911. – С.27-43.

6. Панасенко С. У сучасній школі // Світло. – 1912. – №3. – С.13-28.
7. Половцев В.В. Избранные педагогические труды. – М.: Учпедгиз, 1957. – С.3-54.
8. Рибак Т. Що скорше, чи реформа підручників, чи реформа плянів шкільних? // Учитель. – 1905. – Ч.12. – С.169-175.
9. Сімович В. Декілька слів про науку граматики української мови в наших середніх школах та про підручник професора Стоцького і Гартнера:Руска граматика. Друге видання. – Львів: вид. т-ва "Просвіта". 1907. – 56с.
10. Сірий Ю. Природознавство в народній школі // Світло. – 1911. – Кн.4. – С.27-32.
11. Сірополко Ст. Думки М.І.Пирогова про двомовність в навчанні // Рідна школа. –1932. – Ч.І. – С.20-27.
12. Сірополко С. Життя і педагогічна діяльність бар. М.Корфа. З нагоди 100-ліття з дня народження // Тризуб, Париж, 1934. – Ч.26. – С.3-37.
13. Тихомиров Д.И. Школа и жизнь (наблюдения и заметки) // Народная школа. – 1880. – №1. – С.16-25.
14. Ушинський К.Д. Стислий підручник педагогіки / Ушинський К.Д. Педагогічні твори: В 6-ти тт. – К.: Радянська школа, 1955. – Т.6. – С.237-398.
15. Центральний державний історичний архів у м.Києві, ф.707, оп.317, од.зб.487.
16. Циркуляр Киевского учебного округа. – 1885. – №5.
17. Чепіга Я. Національність і національна школа // Світло. – 1910. – Кн.І. – С.16-29.

Ольга ЮЗИК

РОЗВИВАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ ГАЛИЧИНИ (20-ТІ – 30-ТІ РОКИ XX СТОЛІТТЯ)

В історії становлення шкільництва Галичини помітне місце займають 20-30-і роки XX століття. У цей період йде активний пошук шляхів оновлення загальноосвітньої системи навчання, вивчення і обговорення проблеми розумового розвитку учня у цьому процесі навчання. При вивченні конкретної теми навчання передбачало використання різноманітних методів, прийомів, що забезпечували б досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школяра: сприймання, мислення, пам'ять, уява тощо.

Успішне забезпечення розвивальної спрямованості навчання можливе було за умови стимулювання активності та пізнавальної діяльності учнів під керівництвом учителя. Як свідчать сучасні дослідження вчених Т. Завгородньої, Б. Ступарика, Н. Ігнатенко, І. Курляк, Л. Дерев'яної, В. Рака, С. Чуйка, Д. Герцюка, вчителі загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій Галичини у 20-30 роках XX століття застосовували у навчальному процесі різноманітні методи, прийоми (аналіз, синтез, узагальнення дій тощо), засоби навчання, які забезпечували розумовий розвиток учнів, сприяли реалізації принципів теорії і методів пізнання, логіки, наукового світогляду учнів. Проте до цього часу не має цілісного дослідження щодо розвивальної спрямованості навчання учнів у початкових школах Галичини (20-30-і роки XX століття), що й зумовило вибір теми публікації.

Мета статті –проаналізувати найбільш відомі методи, прийоми, засоби навчання у початкових школах Галичини початку XX століття, що сприяли розвиткові учня, формуванню навчальних інтересів, здібностей, активізували розумову діяльність на уроках; розкрити умови успішного навчання учнів, засвоєння знань, підготовки їх до життя у досліджуваний період.

Розвивальна спрямованість навчання передбачала формування мислительних здібностей, інтересу у школярів. Це відбувалося завдяки вміло організованій роботі вчителів початкових шкіл. В. Левицький вважав, що навчання слід унаочнювати; використовувати якнайбільше засобів навчання; приміщення має бути естетично та науково оформленим: таблиці, числа, ілюстрації мають бути в кожній школі. Коли ж селянин пошле дитину до школи, а вона з перших днів не полюбить школи й учителя, то в усьому винен вчитель. "Недармо каже один поважний педагог, мистецтво цвіте і нидіє через митців, а школа через учителів. Коли учитель не здобуде собі по двох роках праці призначення й поважатиме громадян, а любови шкільної дітвори, то він повинен над собою поважно зостановитися, що йому дальше робити" [5, 167] М.Калинович притримувався думки, що навчання буде більше формувати мислительські здібності, інтерес до науки за умови, що "...усі лабораторії чи кабінети (природничі) мають бути забезпечені всіма засобами й приладами, що їх новітня наука й дидактика вважають для

навчання необхідними...” [3, 27]. Отже, унаочнення, використання різноманітних засобів у навчальному процесі повинні були сприяти розвивальному навчанню у початкових школах.

У навчальні плани початкових шкіл широко практикувалось впровадження екскурсії. Так, на основі архівних документів Центрального державного історичного архіву у м. Львові ми простежуємо вивчення дисципліни сільського господарства в початкових школах кураторії Львівського шкільного округу. Названий предмет ввійшов у практику з 1929 року завдяки старанням Малопольського товариства рільничого у м. Львові. У програмі для 2 року навчання відводився цілий урок на екскурсії з теми: “Необхідність показу взірцевого городу і саду”. А на основі звіту керівника Терцієвої (над Стриєм) шкільної повітової ради В. Березніцького дізнаємось, що ця екскурсія проводились з метою кращого вивчення квітникарства [7].

У програмі з фізичного виховання у школах першого ступеня навчання Міністерством Віросповідань і Освіти у 1935 році було визначено зміст навчального матеріалу для 1 та 2 класів І ступеня навчання .

Окремим розділом у програмі розглядаються навчальні екскурсії, що організовуються для школярів першого ступеня навчання на уроках фізкультури . “Під час екскурсій так треба спланувати марші, вправи, ігри та відпочинок, щоб екскурсія не змучила молодь, а була корисною одночасно і для виховання, і для оздоровлення” [10].

У програмі з географії Міністерства Віросповідань і Освіти у 1935 році (проект) знаходимо також опис-теорію проведення екскурсій. У ній говориться про те, що екскурсії є засобом для вивчення околиць рідного міста чи села, а також матеріалом при ознайомленні учнів із ґрунтом, рослинами, історичним пам’ятками, забудовами, заводами краю. Спостереження під час екскурсій давали можливість школярам систематизувати та узагальнити свої знання [9].

У школах Галичини читався предмет “Практичні заняття” для учнів першого ступеня навчання. В “Учительському слові” вміщена стаття Когута Теодора “Практичні праці в світлі нових програм”. У ній описано організацію екскурсій під час проведення практичних занять. У 1-2 класах слід проводити екскурсії до лісу, щоб назбирати рослинний матеріал (жолуді, шишки, каштани, прутики, соснову кору і т. ін.) на подальші уроки [4].

Отже, екскурсії були важливою формою організації навчання в початкових школах України та Галичини досліджуваного періоду. Правильне розуміння їх значення та організації вчителями початкових шкіл призводило до активного розумового розвитку учнів.

Для забезпечення розвивальної спрямованості навчання, а саме формування мислительних здібностей, інтенсивної розумової роботи учнів вчителі у навчальному процесі застосовували різноманітні засоби. Найважливішим засобом 20-30 років XX століття був підручник, що забезпечував інформаційно-пізнавальну, виховну та дослідницьку функції [2, 81]. Так, “Книжечка для другої кляси вселюдних шкіл”, що вийшла накладом Державного видавництва шкільних книжок у Львові 1935 року, містила багато матеріалу, який мав розвивальний характер:

1) христівки: “На місці хрестиків повставляйте такі літери, щоб, як їх читати згори вниз, дали назву найближчої вам особи:

+олоко
п+лець
ди+ина
Вас+ль”;

2) ребуси:

А

100 ляр к о ль ;

3) різні види інтелектуальних завдань:

– “повставляйте на місце крапок, які треба літери, а потім прочитайте:

Хто р ... но встає, тому Б ... г д ... є”;

– “із оцих складіть назви трьох літніх місяців: пень – пень – вень – чер – ли – сер” [8, 217].

Іван Михалевський у статті “Ребус у шкільному навчанні” розповідав про свій досвід впровадження ребусів у навчання. Наголошував на тому, що ребуси слід добирати для дітей тільки такі, що відповідали б їхньому розумову розвитку. Він пропонує як прості, так і складні ребуси:

100 дола (стодола)	50 + 50 лиця (столиця)	40 А (сорока)
сні ве (на весні)	лі 100 (на столі)	мо 100 м (під мостом) [8, 218].

Серед засобів навчання значне місце займали додаткові книги для читання із шкільних бібліотек, що перекривали нестачу шкільних підручників. Як зазначає З.Вільшанецький, праця бібліотекаря не повинна обмежуватися лише механічним видаванням книжок школярам. Він повинен бути помічником учителя для забезпечення розвивального навчання учнів початкової ланки навчання. Учитель та бібліотекар повинні звернути увагу на такі аспекти: 1) чому дитина вибрала собі таку книжку?; 2) що сподівається знайти для себе в ній?; 3) де і коли читатиме цю книжку? А при повернені книжки у бібліотеку бібліотекар повинен провести коротку бесіду із учнем: 1) спитати про зміст книжки; 2) дитина має сказати, що найбільше їй сподобалося; 3) чи читала книжку виключно для себе, чи для рідні, чи сподобався їм зміст? Адже шкільна бібліотека – "це духова робітня, де пізнається світогляд дитини, де наглядно зарисовується постава дитини до книжки в молодих літах її життя, де в кінці виявляє дитина найкраще свої думки та зацікавлення [1, 220].

Степан Сірополко також вважав, що читання додаткової літератури із шкільних бібліотек було сприятливим для розвитку дитини, було важливим джерелом отримання нових знань. У журналі "Хроніка НТШ у Львові" С. Сірополко подає десять правил читача, перекладених із порадника директора чеської бібліотеки Dr. Z. Tobolka. Серед порад для читачів заслуговують на увагу ті, що дають настанови читачеві при читанні книжок:

"1.Кожний мусить читати лише таку книжку, яка з літературного боку є бездоганна, а з наукового боку подає читачеві такі відомості, які ґрунтуються на об'єктивнім дослідженні.

2. В кожну книжку слід вглибитися до такої міри, щоб вона могла стати ніби внутрішнім витвором самого читача. Читаючи поверхово, читач ніколи не навчиться ясно думати та не зміг ґрунтовно засвоїти те, чого хотів би навчитися.

3.Після прочитання кожної книжки читач мусить добре її обміркувати. А саме нехай поставить собі запитання, чи все він зрозумів в цій книжці – в цілому та в подробицях, чи збагатила вона його, чим саме і як" [6, 264]. Також книжки, які сподобались читачеві, пропонує перечитувати ще раз. Книги повинні відповідати віку та рівню знань школяра. Коли у бібліотеці читач знайде "непутящу книжку", то домагатиметься того, щоб її вилучили з бібліотеки.

Висновки. Отже, розвивальна спрямованість навчання учнів початкових шкіл Галичини у 20-30-х роках XX століття передбачала використання вчителем різноманітних методів, засобів навчання. Щоб зацікавити учнів до засвоєння нових знань, стимулювати їх пізнавальну активність, вчителі унаочнювали класи, у яких проходили заняття, дбали про необхідні засоби та прилади для проведення теоретичних та практичних занять. Цікавим та доречним у той період було проведення екскурсій на уроках сільського господарства, фізкультури, географії, практичних занять, що сприяло розвитку пізнавальних можливостей школяра, зокрема, уваги, спостережливості, мислення, пам'яті тощо. Не менш важливим для розвивального навчання було читання додаткових книг із шкільних бібліотек. Це давало можливість як вчителям, так і учням читати безліч літератури, розширювати власний світогляд, співпереживати із героями творів. Правильно прочитана книга стимулювала дитину до роздумів, спонукала до вироблення потреби у читанні літератури.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у дослідженні впливу розвивального навчання на емоційну та інтелектуальну сферу особистості школяра початкової школи Галичини у 20-30-х роках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вільшанецький З. Роля дитячої книжки в вихованні//Шлях виховання й навчання. – 1935. – № 4 . – С.218-230.
2. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки). – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – 166 с.
3. Калинович В. Голос української дитини// Українська школа. Р II. (XI) Year/ T.1 (XXXV) Vol . Зш. 13-14. (55-56). – Львів, 1926. – С.16-32.

4. Когут Т. Практичні праці в світлі нових програм // Учительське слово. – 1934. – Ч.9. – С.55-59.
5. Левицький В. Історія виховання і навчання. Підручник для шкільного та загального вжитку. – Львів: Нова, 1925 – 184 с.
6. Сірополко С. Десять правил читача // Хроніка НТШ у Львові, 1926. – С.264-265.
7. Юзик О. Вивчення сільського господарства в початкових школах кураторії Львівської шкільної округи (1925-1932 рр.)// Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002. – № 1. – С.87-90.
8. Юзик Ольга. Практика використання засобів розумового розвитку учнів у народних школах Галичини в 20-30-х роках XX ст. // Вісник Львівського університету. Серія педагогіка. – 2002. – Вип. 16. – Ч.2. – С.216-223.
9. ЦДІА у м. Львові, ф.179, оп. 2 а, спр. 583, арк. 45 .
10. Центральний державний історичний архів у м. Львові, ф.179, оп. 2 а, спр. 581, арк.14.

Галина ОЛІЙНИК

ЕВОЛЮЦІЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ (20-30-ТІ РР. XX СТОЛІТТЯ)

Важливою складовою навчально-виховного процесу є зміст освіти, який змінюється впродовж усієї історії існування людства. У Національній доктрині розвитку освіти сказано, що "мають постійно оновлюватися зміст освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень" [12, 3].

Враховуючи, що зміст освіти, як і кожне суспільне явище, має свій історичний шлях розвитку, ми проаналізували зміст початкової освіти в українських школах Закарпаття у 1919-1939 рр.

Проблема змісту освіти постійно є актуальною і потребує вивчення. Дослідженням проблеми змісту початкової освіти Закарпаття займались такі вчені як В. Гомоннай, В. Івашко, О. Пилип, В. Росул, М. Талапканич, О. Фізеші, О. Хичій та ін. Однак праці цих науковців не стосувалось безпосередньо змісту початкової освіти в українських школах Закарпаття в період міжвоєнної доби.

Мета статті – висвітлити навчальні плани, навчальні програми і навчальні посібники, якими користувалися у період міжвоєнної доби вчителі початкових класів на території закарпатських земель.

За Сен-Жерменською угодою одна із областей західноукраїнських земель Закарпаття була включена до складу Чехословацької республіки. Із цього часу, українці Закарпаття отримали значно більше політичної, культурної та економічної свободи, що дозволило їм розвивати свою національну систему освіти, оновлюючи її зміст.

Педагог А. Маркуш на одній із вчительських конференцій так висловлювався відносно оновленого змісту освіти: "Наша нова школа не може наследовати типичну школу бовшой Австро-Мадярщины, которая давала ведомостей односторонних, розвивала розум и не выховала чувства, вольной характер, наша школа має одорватися од безхосенного ученія непорозумелих (или порозумелих) слов од вербализма и має выховати душевно здорових людей на самостоятельну, творческу, создательну роботу" [5, 135].

Ці зміни знайшли своє відображення в навчальних планах для українських початкових шкіл Закарпаття у 1922 р. і передбачали вивчення таких предметів: "религия, выкладовий язык, рахунки, писаня, реалии (наука о родном краю, землепис, наука природы, физика, історія), рисунки, спев, гимнастика, жіночи ручни роботи". Для одного із навчальних предметів – ручних робіт для хлопців – окремо у розкладі не виділялось годин, а навчання можна було проводити "з другими предметами, особливо з початковими ведомостями, рисунками і геометрією" [5, 147-148]. Найбільше годин відводилось на вивчення "выкладового языка"(тобто української мови), що повинно було сприяти формуванню в учнів рис майбутнього громадянина Закарпатської України.

Цікавим було у навчальних планах співвідношення "основних" і "допоміжних" предметів. Так, на вивчення "основних" предметів ("выкладового языка", "рахунків", "писаня", "реалий") відводилось 77,6 % навчального часу, а на опрацювання "допоміжних

предметів"("рисунків", "співу", "гимнастики", "жіночих ручних домашних робіт") припадало 22,4 %. Ці дані дають підставу стверджувати, що на початку 20-их років XX століття у початкових школах Закарпаття більше уваги приділяли загальному всеобучу учнів.

На зміну цим навчальним планам "Министерство школьництва и народной освіты з дня 10.юлія 1933, чис.67.311/33-I" видало нові "Дефинитивні нормальні учебні основы для народных (початковых) школ", які вміщали розпорядження відносно навчальних планів і навчальних програм.

Навчальні плани передбачали вивчення таких предметів: "...религія, учебний язык, начална наука, краєзнавство (родный край), гражданска наука, аритметика, рисованіе, писаніе, спів, тілоупражненіе, хлопячі ручні роботы, дівочі ручні роботы" [15, 95].

Відмінністю навчальних програм українських початкових шкіл Закарпаття було те, що в 30-х роках XX століття учні вивчали ще й такі предмети, як "начална наука" і "гражданска наука".

Як і в навчальних планах 20-их роках XX століття так і в навчальних планах 30-их рр. XX ст., найбільше часу відводилось на вивчення рідної мови.

Однак при порівнянні процентного відношення вивчення "основних" і "допоміжних" предметів у міжвоєнну добу на Закарпатті випливає, що у 30-их роках співвідношення розподілу навчальних годин було більш гармонійним. Про це свідчать такі дані: у 20-их роках на вивчення "основних" предметів припадало 76,6 % тижневого навантаження, а в 30-их роках – 60,6 %; в той же час 22.4 % навчального часу припадало на опрацювання "допоміжних" предметів, тоді як у 30-ті роки відповідно 39,4 % навчального часу.

Отже, у 1919-1939 роках відбувалась еволюція навчальних планів українських початкових шкіл Закарпаття. Свідченням цього було введення у 30-их роках XX століття нових навчальних предметів і гармонізація розподілу тижневих годин.

На початку 20-их років XX століття основою навчання в українських школах в Закарпатті став "Малый школьный закон", який був виданий "для Чехіъ, Моравіъ и Словенска з дня 13.VII. 1922, ч.226" [7, 54].

Згідно з цим законом навчальна програма "Выкладового языка" ставила перед вчителями такі завдання: "... розуміти и говорити письменным языком, упознати слов. скарб ученика, переходити к письменному языку, граматику учити практично, розширьовати скарб словесний, розвивати выкладову способность (працею и вырш.), подати певну основу правопису, заохотити до читаня, розвивати стиль" [1, 20]. За допомогою вивчення цього предмета вчителі "...розбуджували любов и патріотизм при кождій беседи й розмови" [2, 43].

Основою навчальної програми предмета "Родный край" було те, що "...дитина мала научитися розуміти етичні условія и основы житя людей своєї краины, їх працю" [13, 33]. Це сприяло вихованню у дітей любові до рідного краю, розширенню їхнього кругозору і свідчило про виховний характер навчального процесу.

А на уроках математики більше уваги приділяли наочності, яку "...треба брати из житя и дати велику вагу на то, абы ученик заинтересовався" [10, 34]. Такі практичні приклади сприяли не тільки посиленню наукових знань учнів, а й розширювали світогляд, готували дітей до практичного життя.

До предметів вивчення у початкових школах Закарпаття належав і такий предмет, як "краснопись" ("писаніе"). При вивченні цієї навчальної дисципліни вчителі намагались пояснити учням "правила письма" і як "нужно сидіти и перо держати если пишемъ", слідкували за "чистотою рук и тетрадей" [6, 53].

Навчальні програми з музики передбачали вивчення учнями "богато добрых руських (тобто українських) народных пісень" і "руській, ческій и словацкій народный гимн треба було знати без нот и без книги, начавше од I. класы" [10, 35]. Крім того, на уроках музики вчителі мали можливість працювати над виробленням голосової техніки учнів, розвитком музичного смаку, навчанням нотної грамоти й інших можливостей даного предмета. Усі ці завдання сприяли патріотичному вихованню учнів і розвитку їхніх музичних здібностей.

Навчальна програма з малювання передбачала розвиток здібностей учнів, їхньої зорової пам'яті, звертала увагу на відчуття дітьми краси і гармонії, знайомила їх із народними орнаментами і "мотивами". Це було свідченням того, що під час навчального процесу діти мали змогу виховуватись на традиціях своїх предків, проявити і розвивати свої таланти.

Слід відзначити, що навчальні програми із релігії у початкових класах Закарпаття складав церковний уряд. Проте цей навчальний предмет учні мали можливість вивчати за бажанням і за віросповіданням. В "Малому школьному законі ЧСР" сказано: "Каждый родитель имеет право просити об освобожденіе своей дитины от посещенія уроков религіи" [15, 120]. Це є свідченням демократичності навчальних програм того періоду.

Отже, аналіз навчальних програм для початкових шкіл Закарпаття у 20-30-ті роки XX століття показав, що школи створювали умови для виховання в учнів національної свідомості і поваги до традицій українського народу, сприяли розумовому і фізичному вдосконаленню, розвивали індивідуальні особливості дітей, їх здібності.

Відомо, що однією із складових змісту освіти є навчальна література.

У 1919-1939 роках XX століття особливо актуальною була проблема створення підручників для українських початкових шкіл Закарпаття. Це пояснювалось тим, що з часу приєднання Закарпаття до Чехословацької Республіки на автономних правах у закарпатських початкових школах не було "достаточнаго количества русскихъ учебников" [16, 11].

На одній із маніфестацій на підтримку українських підручників, яка відбулась в 1937 р. в Ужгороді, учасники акції зазначали: "Наш народ український, його діти українські діти, їм належаться українські учебники, писані в його рідній, матірній мові. Гасло батька Тараса: "Борітеся, поборете" – переходить і на Підкарпатті в дійсність" [8, 180].

На нашу думку, яка збігається із думкою багатьох дослідників шкільництва Закарпаття (В. Гомоная, М. Кляп, О. Любара, В. Росула, М. Талапканич, Т.Філімонової, О. Мишанича і ін.), найбільш помітною постаттю в історії освіти Закарпаття у 1919-1939 роках XX століття був Августин Іванович Волошин. З-під його пера вийшло багато підручників, серед яких слід виділити, в першу чергу, читанки для українських початкових шкіл. Зміст читанок Августина Волошина різножанровий. Ці підручники були насичені оповіданнями, віршами, казками, байками, загадками, молитвами, колядками, щедрівками, веснянками. Ці різножанрові твори впливали на виховання патріотизму ("Родина", "Я Русинь бывь" та ін.), морально-етичне виховання ("Благодарна дитина", "Слухай старшихъ", "Говори правду" та ін.), на виховання релігійних почуттів ("Молитва", "Ангелъ Хоронитель", "Церковь", "Молитва къ Хранителю" та ін.). Оскільки "...в читанці кожна стаття має служити деяким цілям" [3, 20], тому твори із читанки педагога сприяли різнобічному вихованню дітей.

Одним із талановитих педагогів періоду міжвоєнної доби на Закарпатті був О.Маркуш, який є автором понад двадцяти навчально-методичних посібників, багатьох шкільних підручників для початкових шкіл.

О.Маркуш підготував і видав буквар "Зорниця", за яким вчилося не одне покоління закарпатців. Вперше цей підручник був виданий у 1925 році і перевиданий в 1926 і 1930 роках [9, 35]. На конкурсі підручників для шкіл Підкарпатської Русі цей посібник був нагороджений першою премією.

Підручник О. Маркуша насичений не тільки творами національного спрямування (наприклад, "Родный край", "Мы Русины", "Мово рідна" та ін.), а й творами, які мали вплив на виховання любові до найріднішої людини в світі – матері (наприклад, "Мати", "Без матери", "Сиротка" і ін.), на виховання працелюбності ("Баба і внучка", "Хто скорше…", "Помагав", "Медведь и пчолы" і ін.). Крім цього, посібник педагога насичений творами, які сприяли духовному розвитку учнів. Підтвердженням стали молитви, які вміщені в кінці підручника. Слід відзначити і різножанровість підручника педагога О. Маркуша. Крім віршів і оповідань, у посібнику використано казки, прислів'я, приказки, загадки, пісеньки, дитячі ігри, що втілювали дидактичні принципи народної педагогіки .

Крім названого підручника, під авторством талановитого педагога О.Маркуша у 1923 році в Ужгороді було видано для початкових шкіл граматику "руського языка" – "Родне слово". На думку автора, за допомогою даного підручника вивчення рідної мови повинно бути "...психологично близьке ид розвитку диточого душевного живота, довжно быти звязяно з сельским, домашним и школьным житєм дитины и має выходити завсе из диточих интересов, а то именно з общих деточих интересов. Має лишити свободу языковым проявам учеников и нагоду для приведеня до чинности их творчих способностей…" [11, 81], тобто навчання української мови мало бути наближене до оточення учнів, враховувати регіональні особливості і розвивати здібності дітей. Аналізуючи граматику О. Маркуша, учитель Ю. Ревай зазначав, що

вже із перших сторінок підручника видно, що автори при створенні цього посібника користувалися новими методичними і педагогічними вимогами.

Крім названої навчальної літератури, у 1919-1939 роках створювались посібники з математики. Наприклад, у 1919 році був виданий підручник А. Волошина для початкової школи як "Наука о числах". У побудові цього підручника можна відзначити такі складові: правила у книжці написані великим шрифтом, щоб учні зосереджували на них свою увагу; у посібнику вміщено багато таблиць, що сприяло кращому засвоєнню знань дітей; теоретичну частину підручника доповнювала практична, яка збігалася із навколишнім життям учнів, що допомагало їм у засвоєнні азів математичної науки та ін.

Також авторами підручників із математики, допущених для вживаня в "руських" початкових школах, були Іван Козак і Іван Рочек, які видали три "рахункових книжки"(1, 2 і 3, 4 і 5 кл.)

Дані посібники знайшли схвальні відгуки серед вчительського складу закарпатських земель. Підручник "Перша рахункова книжка" вміщав математичні правила і задачі, які сприяли закріпленню теоретичних знань. Подані у посібнику задачі відповідали віковим особливостям учнів, тому діти без надмірних зусиль їх розв'язували.

Як свідчать архівні джерела, для навчання географії в 1919-1939 роках XX століття на Закарпатті використовували підручник "Природопис" (М.Творидло). Однак, судячи із рецензій вчителів-практиків, даний підручник для учнів початкових класів був заважкий, оскільки зміст вміщав "много природописних термінів, які затруджають науку и які ученики в народных школах ще не потребують" [4, 93].

Потребували створення підручників у період міжвоєнної доби "начальна наука" і краєзнавство. Щоб задовольнити вимоги часу, Шкільним відділом цивільної управи Підкарпатської Русі було видане "Розпорядженя, зъ дня 26. Августа 1921, ч 12 478., о собираню народного матеріяла для потребъ научованя", згідно з яким зібрані вчителями відомості повинні були лягти в основу посібника з початкової науки і краєзнавства, який планувалося видати в майбутньому. Відомості включали етнографічні, землеписні, природні, мовні, статистичні та інші обставини розвитку свого села або міста, області [14, 115].

Проаналізувавши дидактичний зміст побудови підручників для початкових шкіл Закарпаття 20-30-их років XX століття, ми прийшли до висновку, що автори при створенні даних посібників дотримувались педагогічних і методичних вимог і основувались на базі програмових вимог того часу.

Висновки. Отже, аналіз джерельної бази дає можливість стверджувати, що зміст освіти українських початкових шкіл Закарпаття у досліджуваний період визначався метою школи: побудовою навчально-виховного процесу на основі української національної ідеї. Еволюція змісту навчальних планів і навчальних програм відображалась у гармонізації розподілу між різними навчальними предметами тижневого навантаження, у збільшенні чисельності навчальних предметів. Оновлення змісту початкової освіти дозволило створити можливості педагогічним працівникам Закарпаття в 20-30-их роках XX століття виховати в учнів почуття патріотизму, гуманізму, працелюбності, поваги до традицій предків, а також сприяли фізичному і музичному вихованню, розвитку дитячих фантазій і здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошин Августин. Вступ до организаци народного школьництва в республици Чехословацкой. – Ужгород,1932. – 23 с.
2. Державний Архів Закарпатської Області (далі ДАЗО), Ф.28, оп.1 спр.7559, арк.79.
3. ДАЗО, Ф. 28, оп.3, спр.237, арк. 32.
4. ДАЗО, Ф.28, оп.5, спр.623, арк. 294.
5. ДАЗО, Ф. 28, оп.7, спр.73, арк. 170.
6. ДАЗО, Ф,28, оп.7 спр.96, арк.76.
7. Дробні вісти // Учитель. – 1923. – Число 2. – С.52-56.
8. За українські учебники // Учительський голос. – 1937. – Ч.7-8. – С.178-181.
9. Івашко В. "Читанки" Олександра Маркуша // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Випуск 5. – Ужгород, 2002. – С.33-36.
10. Кваковскій Василь. Уваги про научоване дакотрых предметов в горож. школе // Учитель. – 1923. – Число 2. – С.34-36.

11. Маркуш А., Бочек С. и Шутка Г. Родне слово. Учебник руського языка для народных школ. – Ужгород, 1923. – 81 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2000.
13. Панькевич Иван. Деякі уваги и предложеня до науки о родном краю // Подкарпатска Русь. – 1926. – 15 януара. – С.31-35.
14. Пилип Оксана.Краєзнавство як засіб громадянського виховання учнівської молоді на Закарпатті у 20- 30- х рр. XX ст. // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. Випуск 178. – Чернівці, 2003. – С.114-119.
15. Руководство для учительства народых школ на Подкарп. Руси. – Ужгород, 1933. – 123 с.
16. Русскіе учебники // Народна школа. – 1936/37. – №3. – С.10-13.

Роксоляна ЗОЗУЛЯК

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В ГАЛИЧИНІ У 1900-1939 РОКАХ

Сьогодні ми переживаємо духовну кризу, в основі якої лежить відповідний розрив з основними поглядами минулого. Стан кризи охопив усі сфери життя українського суспільства, в тому числі освіту. З цієї кризи можливо вийти шляхом цілеспрямованого підвищення рівня духовності суспільства через його моралізацію. Подолання негативних явищ, що знайшли відображення у загальній втраті духовних орієнтирів у дітей та молоді, несформованості таких почуттів, як справедливість, доброта, милосердя, толерантність, повага до гідності оточуючих, можливе при встановленні морального виховання стрижневим у процесі виховання починаючи з початкової школи. Тому засади морального виховання лягли в основу концепції національного виховання, положення якої знайшли своє відображення і в змісті Державної національної програми "Освіта" (Україна XXI століття), і в Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті.

Теоретичні основи морального виховання учнів розробляли К. Ушинський, Г. Ващенко, М. Барановський, І. Бартошевський, Ю. Дзерович, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші.

Окремі аспекти проблеми морального виховання учнів досліджували В. Білоусова, В. Галузинський, В. Гореєва, В. Кумарін, А. Мудрик, Т. Цвєлих та інші.

На особливу увагу заслуговує історія розвитку освіти і педагогічної думки в Галичині у 1900-1939 роках. У цей період вдалося реалізувати основні наукові положення в площині національного виховання української молоді. Тому звернення до минулого в питанні відродження духовних ідеалів та моральних чеснот з урахуванням потреб сьогодення – одна з провідних тенденцій розвитку теорії виховання в педагогічній науці.

В історичному аспекті дослідженням проблеми формування системи морального виховання займалися сучасні вчені І. Ковальчук, С. Кривоніс, І. Мищишин, Ю. Щербляк.

Проаналізувавши дослідження науковців у питанні морального виховання, ми бачимо, що ніхто не досліджував питання морального виховання молодших школярів у Галичині впродовж 1900-1939 років крізь призму ідей правди і добра.

Відомо, що моральне виховання учнів початкової школи закладає основи характеру особистості, її духовність. У цей віковий період створюється фундамент для формування стійких і благородних моральних переконань, звичок. Отже, проблема морального виховання молодших школярів залишається актуальною як у педагогічній теорії, так і практиці.

Актуальність цієї проблеми, недостатнє її вивчення та необхідність й важливість використання творчого доробку педагогів у розбудові національної системи освіти, зумовили вибір теми дослідження.

Мета статті – проаналізувати проблеми морального виховання учнів початкової школи у педагогічній системі Галичини в досліджуваний період (1900-1939 рр.).

Особливу цінність для аналізу даної проблеми мають історико-педагогічні напрацювання педагогів, громадських діячів Галичини 1900-1939 років.

На початку XX століття постала проблема у необхідності виховання гармонійно розвиненої, працездатної, соціальносвідомої, корисної для громадянства людини, що любить рідний край і поважає другі народи [9, 9].

Про створення особистості нового типу, для якої характерними є громадські чесноти, а за "добро вона вважає добро громади і нації", вказував ще відомий галицький педагог М. Галущинський [4, 11]. На його думку, справжнє виховання мало на меті поєднати представника певної нації і громадянина, при тому, що як член нації навіть у чужій державі, він зможе бути корисним для свого народу [3, 67].

Відомий педагог, громадський діяч І. Ющишин стверджував, що правда і добро – це такі компоненти, які творять основу культурної і моральної людини. Тому найголовнішим принципом розвитку успішного життя народу, як зазначав він, є правда і справедливість, що мали бути притаманні свідомості найширших суспільних мас. Педагог підкреслював: "не в силі правда, але з правди повинні черпати силу до суспільної боротьби, за добро". Для "плекання" (виховання – Р.З.) суспільної моралі необхідно, за його словами, об'єднати усі суспільні сили навколо таких ідеалів, як правда, добро, всесвітній мир і вільний розквіт науки. Моральну ж вартість індивіда повинні становити ці вартісні елементи, що передаються через виховання [11, 339].

Відповідно до теорії німецького вченого А. Гельда, педагоги краю вказували, що в основі виховання закладено пізнання. По цій причині розум пізнає правду і відкидає неправду, пізнає красу і відвертається від негарного, прагне добра і не сприймає зла. Правда, добро, краса – це є ті основні ідеї, до яких веде дитину добре виховання. Ці ідеї знайшли відображення у релігії і мистецтві. Тому не можна при нормальному вихованні відкидати релігію, яка спирається на людський інстинкт, що прагне пошуку чогось сталого [8, 312]. Таким чином, виховання – це пристосування до найвищої ідеї Бога, з одного боку, з другого – це свідоме пристосування до різних умов життя, перемога розуму над інстинктами [8, 309]. Крім релігійних компонентів у вихованні через правду і добро, існували переконання, що розмаїття змісту цих ідей пояснюється різним рівнем пізнання дійсності кожним конкретним народом та неодинаковими вартісними установками конкретного суспільства.

Важливими, на нашу думку, були твердження науковців, закладені в психолого-педагогічних основах морального виховання, що ідеї правди і добра – це головні ідеї особистості. Вони є результатом доброго, вмілого виховання. Отже, вже з початкової школи необхідно сприяти їх розкриттю і закладати в основу поступків особистості. Продовження цього твердження ми зустрічаємо і у статті невстановленого автора "Идеи правды", в якій майстерно зазначено, що розвиток трьох ідей: правди, добра, краси відбувається через виховання дитини. Саме в молодших класах повинно розкриватися все, що є найкращим у душі, утверджуватися воля до добра і закладатися в дитини "постоянный честный характерь" [6, 202]. Погоджувався з цими твердженнями і педагог С.Данилович, який вважав, що формування ідеалів правди і добра повинно бути в основі виховання молоді від наймолодшого віку. Ці ідеали мали формувати світогляд особистості [5, 9].

Про виховання правди і добра вказували прогресивні галицькі педагоги, а саме: І. Коссак, П. Біланюк, але вже більше з методологічного боку. Як зазначав І. Коссак, подальшим обов'язком вчителів є виховання в учнів з наймолодшого віку любові до правди. До суті правди він відносив: "досконалішу любов правди"- це представлення образу згідно з дійсністю [7, 278]. Виховання ж добра, на його думку, повинно було відбуватися через "призвичаювання (привчання – Р.З.) молодіжи до всего доброго". Тому необхідно привчати дітей до щирості, правдивості, доброти серця за допомогою прикладу, відповідних вчинків, ведучи їх по шляху любові до правди, до народу [7, 279]. Про те, що правди неможливо навчитися, а можливо її перейняти від оточення, учителя, якому притаманні етичні риси: правда, чесність, вказувала і педагог Софія Русова [8, 314].

Значне місце у педагогічній думці Галичини 1900-1939 років належить розробці методів морального виховання. Так, педагог У. Чайківський зазначав, що моральне виховання, яке основане на етичному нахилі, можна "вщіплювати" з допомогою бесід, одночасно у поєднанні з практичною діяльністю. Адже знання поєднані з практичною діяльністю сприяють формуванню переконань – тих ідеалів, що стають основою моральних рис. Як влучно вказував педагог, основою морального навчання є розширення знань про правду і добро, справедливість, красу [10, 22].

Виховання на ідеях добра і правди залишало в душі молодших школярів глибокі сліди, витворювало "шляхетні почування" (благородні почуття – Р.З.), стверджував просвітянин П. Біланюк, а також гарантувало міцність характерів. Формування сили духу за допомогою

виховання педагог порівнював з рікою, що руйнує скелі. Стверджував, що добре виховання будить у душі дитини добрі думки, спонукає до добрих вчинків, а в зрілому віці гарантує, що добром налите серце не зможе робити злі вчинки [2, 118].

Розгляд досліджуваного питання на сторінках педагогічної преси здійснювали також відомі педагоги Галичини: І. Ющишин, У. Чайківський, С. Белей, С. Данилович, С. Русова. Саме за словами педагога С. Белея, мораль сприяє підкоренню поведінки одиниці добра загалу [1, 83]. Моральне виховання повинно було готувати вихованців від молодших класів, до життя громадянського, "витворити (сформувати – Р.З.) спосібного (дієвого – Р.З.) і пожиточного (корисного – Р.З.) члена суспільності" [7, 277]. Продовжуючи це твердження, І. Ющишин підкреслював, що виховання повинно виробити у вихованців готовність до існування, до боротьби за нього, сприяти розвиткові таких ознак тіла і душі, які "дають змогу одиниці прямувати (йти – Р.З.) до ідеалу моралі, тобто абсолютного вартісного добра рода чоловічого" [11, 311]. Отже, на думку педагога, ідеалом моралі є добро нації, яке примножується вихованням підростаючого покоління.

Крім того, узагальнюючи теоретичні підходи педагогів Галичини до розкриття питання морального виховання в цілому, зокрема і молодших школярів, на ідеях правди і добра, що сформувалися в краї, ми хочемо зазначити, що процес морального виховання в початковій школі відображав ті зміни, які відбувалися в тлумаченні правди і добра в досліджуваний період. На них впливали всі політичні, економічні, культурні і національні зрушення, що панували в краю. Так, на початку XX століття в основі морального виховання знаходився релігійний компонент, який вважався уособленням найвищих ідей правди і добра. Після зміщення акценту з релігійного в бік національного виховання стрижнем правди і добра стає прагнення до побудови незалежної держави. Відповідно і моральне виховання, починаючи з початкової школи, прагнуло формувати національно свідомих громадян, які б були здатні створити свою державу, а щоденною працею примножувати культуру і міць свого народу.

Висновки. Таким чином, прогресивні педагоги краю впродовж досліджуваного періоду активно працювали над розробленням питання морального виховання на ідеях правди і добра.

Отже, аналіз вітчизняного педагогічного досвіду з питань морального виховання молодших школярів Галичини впродовж 1900-1939 років після певного переосмислення і оновлення відкриває перспективи щодо визначення пріоритетів морального виховання у відповідності до сучасних потреб. На нашу думку, в подальших розвідках варто ґрунтовніше дослідити практичне застосування досягнень педагогічної науки в навчально-виховному процесі з питань формування моральних рис на ідеях правди і добра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белей С. Рефлексії на тему етичного виховання // Українська Школа. – 1933. – Ч.6-7. – С. 82-87.
2. Біланюк П. Де шукати джерел внутрішньої карности // Шлях виховання й навчання. – 1939. – Кн.2. – С.115-119.
3. Галущинський М. За право до життя . – Львів, 1930. – 71 с.
4. Галущинський М. Національне виховання . – Львів, 1920. – 31с.
5. Данилович О. Значінє ідеалів в життю чоловіка // Життє. – 1912. – В.І. – С.2-9.
6. Иден правды // Учитель. – 1890. – Ч. 13 - І4. – С.200-210.
7. Коссак І. Сучасне виховання // Учитель. – 1903. – Ч.18. – С. 277-80.
8. Русова С. Дещо з філософії виховання // Вільна Українська Школа. – 1917. – № 10. – С. 306-316.
9. Русова С. Сучасні течії в новій педагогіці// Шлях виховання й навчання. –1932. – Кн.1. – С.1-13; Кн.2. – С.65-76.
10. Чайківський У. Наука моралі в школах // Наша Школа. – 1910. – Кн.II. – С. 13-26.
11. Ющишин І. О моральнім вихованні // Учитель. – 1907. – Ч.21–22. – С. 310-316; Ч.23–24. – С. 339-351.

Віра ВИХРУЩ,
Любов РЕШЕТУХА

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЕСТЕТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Початок XX століття став переломним моментом у формуванні суспільного освітнього ідеалу. Починаючи від Сократа, прагнення до більш інтенсивного розвитку інтелекту набуває особливо гострих форм наприкінці XIX століття. Інтелектуалізм стає більш різким та однобічним: на перший план у гімназійній освіті виступають давні мови з їх граматикою і давня література. Історія естетичної педагогіки пов'язана з рядом конгресів з художнього виховання, які збиралися на початку XX століття у Німеччині. Основним девізом дискусій, які точилися на цих зібраннях, була відсутність творчої діяльності дітей в умовах планування однобічної інтелектуальної освіти, гальмування творчих сил і прагнень людини. Більшість виступів на з'їздах з естетичної педагогіки мали практичне підґрунтя і були зумовлені потребами практики, особистим досвідом доповідачів і життєвою необхідністю.

Загальний аналіз публікацій і досліджень, які висвітлюють питання естетичного виховання і підготовки підростаючого покоління у досліджуваний період дають загальне уявлення лише про окремі аспекти розвитку проблеми вільного виховання, але не висвітлюють сутність концепції естетичної педагогіки в цілому.

Метою публікації є обґрунтування теоретичних основ естетичної педагогіки як педагогічної течії наприкінці XIX – на початку XX століття.

Загострення боротьби між інтелектуалізмом і реалізмом як двома освітніми ідеалами призвело до визнання рівноправ'я реалістичної і класичної школи та появи третьої опозиційної течії – естетичної педагогіки, засновником якої вважають Е. Вебера, який науково обгрунтував цей напрямок у своїй праці "Естетика як основа педагогіки", що вийшла у Лейпцигу 1912 року. Він абсолютизує значення естетики для педагогіки, вважаючи, що психологія та етика є тільки допоміжними науками для педагогіки, в той час як естетика відіграє основну роль. У своїх лекціях на тему "Майбутнє наших освітніх закладів" він указує на основні недоліки сучасної йому шкільної освіти: 1) школа далеко стоїть від життя; 2) школа мало пов'язана з мистецтвом.

Якщо завданням школи є підготовка дитини до повноцінного духовного життя, то його може виконати лише освіта, яка ґрунтується на мистецтві й потужному виховному впливові. Наука, на думку Ніцше, пояснює життя, в той час як мистецтво відтворює його. Саме тому, стверджує він, метод, його освітній і виховний потенціали вищі за метод і потенціал науки. До того ж, відтворюючи життя, мистецтво робить його більш доступним людині. Введення мистецтва в школу є за своєю суттю введенням самого життя у шкільні стіни.

Ті ж ідеї сповідував і теоретик естетичної педагогіки Е. Вебер. Він уважав, що педагогічна проблема є насамперед проблемою культури. Єдиним і незмінним у нашому мінливому щоденному житті Вебер називав правило: "Людина, будь людиною!" У зв'язку з цим універсальною ідеєю естетичної педагогіки повинна бути самодіяльність особистості, виховання заради забезпечення самодіяльності й творчості людини. Справжня педагогіка, вважав він, повинна бути педагогікою діяльності.

Е. Вебер встановлює чотири основні принципи естетичної педагогіки: принцип єдності змісту і форми, принцип цінності освітнього матеріалу для людини; принцип органічної єдності та відповідності сприйнятого дитиною матеріалу душевному стану людини; принцип органічної єдності та відповідності сприйнятого дитиною матеріалу її душевного стану, принцип ілюзії.

Естетична педагогіка, яка із самого початку спиралася на оригінальні і життєздатні ідеї, поступово переходить до прагнення будь-якою ціною досягнути на уроці не стільки знання, скільки переживання. До цього представники цієї течії заохочують вчителя до перебільшеного й неприродного впливу на почуття дитини, до утримування дійсності й відступу від реальності, тобто прагнуть за будь-яку ціну сприяти впровадженню у життя дітей естетичної педагогіки.

Ця педагогічна концепція здійснила сприятливий вплив на навчальні предмети, які мають безпосередній стосунок до мистецтва, а також на викладання мови, географії, природознавства, історії завдяки внесенню у навчальний процес елементів правдивої простоти, творчості, а

також заохоченню самодіяльності, активному ставленню учнів до предмета обговорення, визнання особливої ролі принципу наочності.

Естетична педагогіка має позитивні і негативні сторони. Розвиток цього напрямку став відображенням прагнення педагогів кінця XIX – початку XX століття до вдосконалення освітнього ідеалу не тільки в зарубіжній, але й у вітчизняній школі. Формулюючи завдання, які повинна виконувати школа, відомий український педагог С.Ананьїн поділяв їх на три основні групи. В інтелектуальній сфері почуттів завдання школи такі: а) пробудження, розвиток та підтримання інтелектуального почуття у його найвищій формі – інтересі. Успіх інтелектуального виховання значною мірою залежить від пробудження, підтримання, розвитку і збереження інтересу.

Особливу увагу до ролі мистецьких навчальних предметів привертали також дослідження експериментальної психології. Убачаючи його суть у пристосуванні організму до навколишнього середовища через надання змісту певної форми, через накладання нових вражень на актуалізований душевний досвід, тобто через встановлення певної гармонії між навколишнім світом та особистістю, психологи називають мислення новою стадією рухового пристосування: "Асиміляція … є не чим іншим, як впорядкуванням рухових процесів, визначення ставлення індивідуума до об'єкта пізнання" [3, 206].

Важливим психологічним аспектом естетичної діяльності є можливість її використання у процесі екстеріоризації здобутих знань як засобу фіксування рівня засвоєння сприйнятого. В умовах навчання нерідною мовою у дітей молодшого шкільного віку виникають проблеми, пов'язані із використанням лексики. Як зазначав український психолог Я. Чепіга, за даних умов дитина потрапляє у складну мовну, психологічну ситуацію. Вона змушена кожен раз відновлювати розірваний в умовах спілкування нерідною мовою зв'язок між рідним словом та об'єктом, який воно позначає, встановлювати нові асоціативні зв'язки між ним та новим словом, які не завжди бувають адекватним через недостатність або відсутність мовленнєвого досвіду дитини. Слово – символ рідної мови – в такій ситуації заміняє слово-символ нерідної мови. Це і є, на думку Я. Чепіги, протиприродним, оскільки "…нема слова, котре не було б пов'язане із розумінням. Розуміння ж викликає уявлення, а за ним іде рух – моторний процес у вигляді слова. Будь-яке слово, поєднане з рухом" [6, 18]. Досягнути достатньої свободи у засвоєнні іншої мови легше через малювання. Саме в ньому бачить Я.Чепіга вихід в умовах навчання нерідною мовою, бо малювання є конкретним свідченням і "виявленням наших сприймань". У початковій школі, – вважає він, – має ціну не художнє малювання як вираження своїх ідей, образів і уявлень, як наслідок прагнення до самодіяльності й виявлення схильності прикладати духовні та фізичні сили в різних роботах, між якими малювання знаходить найбільше відгуку й інстинктивності. В даній ситуації важливе не систематичне навчання художнього виконання малюнків, а головним чином, навчання, яке думку схиляло б до міркування, а це можливо, тільки тоді, коли малювання входить як освітній елемент шкільної праці, коли воно з'єднано із широким розумовим розвитком. Як письмо зводиться до нудної некорисної праці, коли вся наука його скупчується на краснописі, так і малювання, поки воно буде обмежуватися технічним елементами й правилами малювання, не буде стимулом волі, енергії, самодіяльності й творчості" [7, 32-33].

Виявлена Я. Чепігою думка значно розходиться із поглядами К. Ушинського на роль і технологію малювання (згадаймо запропоновану ним методику малювання за сіткою, про прагнення таким чином допомогти дитині в зображувальній діяльності й тим самим закріпити її успіх). Але в Чепіги образотворча діяльність виконує специфічну функцію, ставлячи малювання в один ряд зі словом, що відображає зміст вже набутого життєвого досвіду, на відміну від слова-символа. Саме в цьому контексті він розкриває суть малювання як специфічної діяльності в школі: "Малювання повинно з'явитися ілюстрацією думки, перетворитися у засіб вираження міркувань, з'єднатися із самодіяльною творчістю, насолодою від ужитку зібраної енергії. Воно повинно збільшувати розмір і сплітати свої приймання, ідеї у певні комбінації, примушуючи безупинно й побільшено працювати духовні сили дитини" [7, 33].

Безумовно, висвітлене не вичерпує всіх аспектів естетизації навчального процесу в школі, які були окреслені естетичною педагогікою на початку XX століття. Хоч у їх принципах і визначалися основні засади напрямку педагогіки, вони не були достатньо чіткими і ґрунтовними. Детальна практична розробка ідеї естетизації навчального процесу в школі

виконувалася паралельно із психолого-дидактичними дослідженнями інших фундаментальних проблем шкільної освіти: психологічної доцільності організації навчального пізнання і уроку як дидактичної одиниці, місця активного дійового осмислення, сприйнятого в русі, засвоєння навчального матеріалу, дидактичних особливостей викладання мистецьких предметів, завдання малювання в школі. Разом з тим саме постановка важливих для формування освітнього ідеалу проблем представниками естетичної педагогіки мала важливе значення у його вдосконаленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьин С.А. Почерки по педагогике средней школы // Известия по народному образованию. – 1914. – Ч. XL. – С. 56-93.
2. Лай В.А. Экспериментальная дидактика (с подробным изложением учения о мускульном чувстве и воле). Перевод и ред. А.Нечаева. – СПб: тип. М.П.Карбасникова, 1910. – 460 с.
3. Мейманн Э. Очерк экспериментальной педагогики. Пер. с нем. А.П.Болтунова. – М.: Мир, 1916. – 433 с.
4. Миропольский С.Учебник дидактики. – Вып. 1. Общая дидактика. – Изд. 7-е. – СПб: тип. Глазунова, 1902. – 86 с.
5. Музыченко А. На пути к демократизации школы // Русская школа. – 1907. – № 7-8. – Отд. 1. – С.10-22.
6. Чепіга Я. Національність і національна школа// Світло. – 1910. – Кн.1. С.16-29.
7. Чепіга Я. Уява і мислительна та творча діяльність дитини //Світло. – 1914. – Кн.9. – С.13-40.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Татьяна ПИЧЕ-ООЛ,
Наталья СВЕТЛОВСКАЯ

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ТЕКСТОМ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

Одной из задач, стоящих перед учителем начальных классов, является обучение младших школьников полноценному чтению. Однако пока практика обучения чтению никого не удовлетворяет. Во всяком случае, учителя, методисты средних и старших классов и даже преподаватели вузов все еще встречаются с трудностью: неумение бывших школьников самостоятельно работать даже с учебным текстом. Так, по данным исследований, проведенных в 2001-2003 гг., только 0,3 % учащихся 7-9 классов "владеют элементарными приёмами работы с книгой", остальные 99,7 % "…не владеют никакими приёмами и поэтому компенсируют неумение работать с текстом нагрузкой на память" [1, 2]. Не лучше обстоит дело с самостоятельным чтением учащимися художественных произведений [2].

Почему это происходит, где и в чем допускается просчет – вот вопросы, на которые постоянно ищет ответ методическая наука. А поскольку основа обучения чтению – умение самостоятельно работать с любым текстом – закладывается в начальных классах школы, начиная с обучения грамоте, эти вопросы в первую очередь обращены именно к методике обучения родному языку, и важность получения на них аргументированного ответа бесспорна. Все сказанное и побудило нас обратится к данной теме исследования.

Интересно, что ни в одном словаре, справочнике или учебном пособии по методике русского языка содержание понятия – самостоятельная работа с текстом – пока не определено.

На вопрос о том, как же научить детей самостоятельной работе с текстом, современные ученые и методисты отвечают по-разному. В. Горецкий, М. Оморокова и другие видят причину неудач в недостаточной реализации тех приемов и средств, которые традиционно разрабатываются и применяются в системе начального обучения: вопросы к тексту, вступительная беседа учителя, комментирование в процессе чтения и т.п. В своих трудах они совершенствуют именно эти приемы и средства. Например, ряд работ проф. В. Горецкого посвящен использованию на уроках чтения аппликаций, составлению по прочитанному тексту диа- и кинофильмов, словесному рисованию. М. Оморокова и ее последователи (З. Кочаровская, И. Гаркунова и др.) разрабатывают особую систему опорных средств – "памятки", которые дети должны знать и использовать при чтении текста, определяя с их помощью последовательность и характер читательской деятельности. Однако изучение вопроса показывает, что эти исследования, совершенствуя отдельные приемы и средства обучения чтению, не решают проблемы в целом, так как упускают из вида, что в современной начальной школе при традиционном обучении из читательской деятельности учащихся на уроках классного чтения вообще исключено самостоятельное первичное чтение детьми незнакомого текста, а в жизни именно самостоятельная работа с текстом при его первом прочтении – это основной способ читательской деятельности, свойственной квалифицированному читателю. В выяснении возможности преодолеть в процессе обучения чтению отмеченное противоречие, использовав для его разрешения методические средства, и состоит главная цель нашего исследования.

Цель статьи – поиск ответа на вопрос какие методические средства помогут начинающим читателям захотеть, научиться и привыкнуть думать над текстом без побуждения со стороны учителя в процессе первого самостоятельного прочтения незнакомого произведения.

Словосочетание “думать над текстом” понимается нами как терминологический эквивалент всестороннего освоения читателем незнакомого текста на доступном читателю уровне: не только фактическом, логическом, но и эмоционально-оценочном. Именно в таком плане – как способность читателя при знакомстве с новым текстом понимать его, запоминать, воссоздавать в своем воображении, переживая и оценивая возникающие образы и картины, понимается словосочетание “думать над текстом в процессе чтения” в теории формирования типа правильной читательской деятельности, разработанной в 70-е годы проф. Н. Светловской. В основу своего исследования мы положили именно эту теорию, т.к. специфической особенностью ее реализации является установка на постепенную передачу учителем в ходе обучения функции помощи начинающим читателям книге как инструменту для чтения и на результат – психическое новообразование – “читательскую самостоятельность” – личностное свойство, формирующееся у детей, прошедших обучение. В методике современного классного чтения названные факторы совершенно отсутствуют, а для разрешения вставшей перед нами проблемы они принципиально значимы.

Чтобы эффективно руководить самостоятельной работой младших школьников с текстом на уроках чтения, надо, по меньшей мере, знать, что это такое.

Для квалифицированного читателя основным видом самостоятельной работы с текстом является первичное прочтение произведения. При этом сама самостоятельная работа с текстом выступает для него и как инструмент познания, и как собственно познавательная деятельность – освоение чужого опыта, закодированного письменной формой речи.

Напрашивается вывод: либо эти виды деятельности не поддаются освоению и не становятся для детей инструментом познания (что легко подтверждается и наблюдениями за студентами педвузов), либо допускается серьезная методическая ошибка при структурировании и установлении иерархии в отношении видов самостоятельной читательской деятельности с текстом произведения. Наконец, обращает на себя внимание и то, что все известные виды деятельности, составляющие сущность заданий, связанных с обучением учащихся самостоятельной работе с текстом и контролю за уровнем ее усвоения, организуются и выполняются лишь при перечитывании текста, а не при первичном знакомстве с ним. Но разве первичное знакомство с произведением не может рассматриваться как самостоятельная работа с текстом и для начинающего читателя? Посмотрим, что говорят по этому поводу методисты-классики.

Обратившись к истории методики обучения чтению, мы установили, что самостоятельная работа в качестве предмета исследования для первой ступени обучения берет свое начало в трудах К. Ушинского. Он и его последователи (Н. Бунаков, В. Вахтеров, В. Водовозов, Н. Корф, Д. Тихомиров) пытались раскрыть отдельные аспекты обучения и описать приемы преподавания, используемые для формирования самостоятельной деятельности учащихся. Все известные сейчас методы, приемы, установки, определения, касающиеся самостоятельной работы с текстом, не случайно полностью или частично переходят из одной современной методики в другую: они пришли к нам уже в готовом виде – их прекрасно разработали для начальной школы в XIX веке К. Ушинский, Д. Тихомиров и их последователи.

Принципиальные подходы к решению интересующей нас проблемы высказаны К. Ушинским столь ярко, определенно и убедительно, что их нельзя не принять: “Прежняя схоластическая школа, – писал он, – взваливала весь труд учения на плечи детей... Следовавшая затем школа ударилась в другую крайность: она взвалила весь труд на учителя, заставляя его развивать детей так, чтобы для них это развитие не стоило никаких усилий. Новая школа ... требует, чтобы дети по возможности трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал”.

Известно, что в работе “О первоначальном преподавании русского языка” К. Ушинский определил цели обучения детей родному языку. Первой из них является “развитие дара слова”, без чего никакая работа с текстом произведения не может быть продуктивной. А развивается этот дар, по мнению автора, только при выполнении детьми упражнений, которые должны быть по возможности самостоятельными. К таким упражнениям К. Ушинский относит пересказ, сочинения, ответы учащихся на вопросы учителя и постановку вопросов самими учениками. Умению учителя ставить перед учащимися вопросы по прочитанному К. Ушинский, на наш взгляд, совершенно правомерно придает особое значение, считая это

умение и умение “усиливать сложность и трудность ответов” одной из “главнейших и необходимейших педагогических привычек” [3, 74]. Правильно поставленный учителем вопрос, система вопросов является для учащихся, по мнению педагога, образцом для постановки вопроса по прочитанному ими самими. К сожалению, нельзя не сказать о том, что начальная школа за истекшие сто лет так и не справилась с задачей научить детей ставить разумные, нужные им разнообразные вопросы. И как нам кажется, одна из причин скрыта, прежде всего, в несовершенстве речи учителя, а другая, видимо, в самом неумении детей самостоятельно думать над текстом.

Важнейшей же задачей школы, с точки зрения К. Ушинского, является задача “приучить дитя к самостоятельной работе и к самостоятельной беседе с книгой, которая перед ним раскрыта. Приучить дитя к разумной беседе с книгой и приохотить к такой беседе” [3, 450]. Понятно, что дети не включатся в решение этой задачи, если у них не сформировано умение самостоятельно ставить вопросы к книге при ее чтении.

Итак, рассуждения К. Ушинского утвердили нас в мысли о том, что самостоятельная работа с текстом – это разумная беседа с книгой, которая должна ребенку нравиться, что для реализации этой цели очень важен отбор учебного материала, и что успех определит не столько количество видов деятельности, связанных с возможной для ребенка самостоятельной работой с текстом, сколько вычленение минимума умений, без которых самостоятельная разумная беседа с книгой ребенку недоступна.

Автором теории формирования типа правильной читательской деятельности Н. Светловской детально рассматриваются элементы и службы детской книги, разработан новый, ведущий метод взаимодействия читателя с книгой – чтения-рассматривания – и процессы, которые помогают ребенку самостоятельно спрогнозировать возможное содержание помещенных в книгу произведений или произведения, настроиться на самостоятельную работу с текстом при первом чтении и проконтролировать правомерность своих предположений и успеха в самостоятельной работе с текстом после его прочтения. В результате в учебные программы введена система уроков внеклассного чтения, на которых осуществляется специальная читательская подготовка ребенка – обучение детей типу правильной самостоятельной читательской деятельности при работе с книгами из доступного круга чтения сначала под руководством учителя (подготовительный этап), затем под его наблюдением (начальный этап) и, наконец, без учителя, но с помощью самих книг (основной этап). В итоге на основе формирования типа правильной читательской деятельности у каждого ребёнка, прошедшего обучение на доступном уровне, проявляется необходимое для квалифицированного чтения личностное свойство – читательская самостоятельность.

Читательская самостоятельность - это новое методическое понятие. Оно характеризуется “наличием у читателя мотивов, побуждающих его обращаться к книгам, и системы знаний, умений и навыков, дающих ему возможность с наименьшей затратой времени и сил реализовать свои побуждения в соответствии с общественной и личной необходимостью” [4, 9]. Все сказанное, с одной стороны, утверждает в мысли о возможности и необходимости разграничения собственно познавательной и служебной функции деятельности, называемой самостоятельной работой с текстом произведения как учебного результата уроков чтения, а с другой стороны, включает интересующее нас понятие – самостоятельная работа младших школьников с текстом произведения – в систему основополагающих понятий, определяющих процесс формирования ребенка-читателя в школе.

Иерархия этих понятий для нас такова: читательская самостоятельность => тип правильной читательской деятельности => логика правильной читательской деятельности => самостоятельная работа с книгой как инструментом для чтения => самостоятельная работа с текстом как наиболее существенной содержательной частью книги.

Выводы. Взяв это за основу, можно сделать, во-первых, вывод о том, что самостоятельное первичное чтение текста ребенком – это действительно основа самостоятельной работы с текстом, если запланированный результат представляет собой полноценное восприятие текста читателем на доступном ему уровне (т.е. в каждый данный момент, при освоенном уже уровне готовности к чтению). Во-вторых, о том, что же такое самостоятельная работа младших школьников с текстом: самостоятельная работа с текстом - это спонтанная потребность читателя проявлять устойчивое внимание к любому тексту уже при

первичном его прочтении и умение удовлетворить эту потребность в процессе чтения без посторонней помощи, с помощью книги как инструмента для чтения, т.е. опираясь на заданные книгой ориентиры, возбуждающие своевременное включение воображения и позволяющие контролировать его адекватность замыслу автора в аспекте целостного восприятия читаемого текста без непосредственного вмешательства со стороны учителя или другого квалифицированного читателя.

Таким образом, теоретическую базу для решения вопроса о содержании понятия "самостоятельная работа с текстом" в начальных классах составляют три уже существующих в методике чтения определения.

Перепроверить правомерность полученной формулировки понятия "самостоятельная работа младших школьников с текстом произведения" и избранного в исследовании подхода еще раз можно путем детального сопоставления двух существующих в современной методике систем подготовки ребенка-читателя: а) так называемой традиционной, складывающейся постепенно, эмпирически, рассматривающей творческое прочтение текста как нечто от инструмента чтения, т.е. от самой книги независимое, и б) новой системы, разработанной на основе моделирования типа правильной читательской деятельности и ставящей своей целью подготовку читателя на основе освоения им работы с книгой как инструментом, специально нацеленным на творческое чтение заключенного в нем любого текста, т.е. любых произведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.К. Когда книга учит. – М.: Педагогика, 2003.
2. Курдюмова Т.Ф. Анализ художественного произведения в курсе литературы 4-7 кл. /на материале произведений советской литературы/. – М.: НИИ школ, 1987.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т.т./Сост. Егоров С.Ф. – Т.4. – М.: Педагогика, 1980.
4. Светловская Н.Н. Самостоятельное чтение младших школьников /Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980.

Олена МАМЧИЧ

ВЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СПЕЦИФІЧНА МОВНА ОСОБИСТІСТЬ

Закон України "Про вищу освіту" передбачає створення умов для самореалізації особистості. Основна мета навчання та виховання – професіоналізм майбутнього спеціаліста. А "якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства" [1, 5].

Особистість – це сукупність суспільних відносин, але вона є такою настільки, наскільки реалізується у діяльності. Як зазначав О. Леонтьєв, поняття особистості, так само, як і поняття індивіду, виражає цілісність суб'єкта життя, це особливе цілісне утворення, нею не народжуються, а стають. Доведено, що виховати особистість здатна тільки особистість (К. Ушинський), яка завжди визначається рівнем знань, інтелекту, інтелігентністю, повагою до себе і до інших, почуттям власної гідності і, безперечно, вмінням відчувати слово і вдало ним користуватися. Саме такий учитель може задовольнити потреби сучасного суспільства. На нашу думку, навчити розуміти слово необхідно і можливо. Треба тільки намагатися формувати особистість майбутнього педагога таким чином, щоби компетентність переважала б в усьому, і передусім – у знаннях. Основна мета початкової школи – допомогти дітям у їхньому інтелектуальному, емоційному, фізичному та соціальному розвитку, створити їм відповідні умови для навчання. Саме тому сформульоване академіком В. Виноградовим поняття "мовна особистість" є тепер особливо актуальним, консолідуючи підходи таких наук, як психологія особистості, комунікативна лінгвістика, педагогічна риторика. Мовна освіта та мовленнєвий розвиток учнів – одна з центральних проблем сучасної лінгводидактики, але проблема оволодіння мовою – це проблема не стільки лінгвістична, скільки соціально-психолого-педагогічна. Аналізуючи її, неможливо не взяти до уваги, що рівень підготовки вчителя

початкової школи – це відповідний рівень професійної майстерності високоосвіченої мовної особистості, адже освічений – той, що володіє високим рівнем культури та знань.

Слід визнати, що саме мова, її вивчення – це насамперед шлях здобуття знань для того, щоб потім, поступово накопичуючи їх, послідовно передати іншим найважливіше, найцікавіше. Відомо, що мова бере участь у творенні людини, оскільки мова сама в собі має свого роду енциклопедію знань (А. Білецький). І справді, енциклопедичний рівень знань з мови може мати будь яка людина. Важливо, якщо ці знання має фахівець, учитель, який вільно володіє граматично правильно спрямованим головним знаряддям їхньої передачі – словом. Саме тоді можна сподіватися, що вчителеве слово позитивно впливатиме на результат навчання та виховання учнів. Мова – не тільки предмет навчання, а й засіб плекання особистості. Отже, і мовна особистість, якою повинен бути вчитель, теж не виникає сама по собі. Сприяє цьому саме "освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави, оскільки метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства..." [2, 1]. Вона складається не тільки з особистісних характеристик людини взагалі, а й з результату об'єднаних зусиль співпраці викладача та самого студента при її формуванні.

Саме мова та мовлення, уміння володіти ними становить індивідуальний тезаурус особистості. О. Лазурський, досліджуючи особистість, дійшов висновку, що кожна особистість здійснює відповідний шлях розвитку, досягаючи, зрештою, того чи іншого рівня, і розвивати особистість – означає розвивати її у постійному контакті із суспільством. Можемо стверджувати, що повною мірою цей висновок ученого можна віднести до розвитку мовної особистості вчителя. Адже мова, "як дзеркало, відображає обидва світи: поза людиною, тобто той, який її оточує, і в людині, тобто той, що створений нею самою" [11, 259]. Це дзеркало може бути кривим, якщо система особистісних орієнтацій не дає можливості носієві мови правильно оцінювати своє місце у суспільстві. Якщо рівень мовної та мовленнєвої культури особистості обмежений – це є свідоцтвом інтелектуальної збідненості мовної особистості як носія певної мови. Мовна ж особистість майбутнього вчителя, що виховується у вищому навчальному закладі, потребує постійної уваги та підтримки з боку викладачів, особливо дисциплін лінгвістичного циклу, для створення умов та напрямів правильного її розвитку. І процес цей безперервний. Виховати у студента інтерес до вивчення мови, одного із складних навчальних предметів, – основне завдання педагогів вищої школи, бо інтерес до навчання – це важливе особистісне утворення. Навчати мови без виховання інтересу до неї – справа марна. Саме інтерес до предмета забезпечує свідоме вивчення його, розвиває почуття, асоціативне мислення, надає нового імпульсу процесу пізнання. Студент, майбутній педагог, тільки тоді зможе виховувати інтерес до слова у своїх учнів уже з початкових класів, коли сам він буде зацікавлений пізнати це унікальне явище – мову – і володітиме нею бездоганно.

Саме сучасний когнітивний підхід до вивчення мови "дозволяє зв'язати воєдино процеси людської свідомості, мислення та мови із процесами дійсності, яка в них відображується" [12, 29]. Отже, "якщо зіставити мову та мовлення, то мова є саме тим початком, який має закони, що здатні керувати мовленням. Думка стає доступною, якщо вона втілена в мові" [12, 33].

І справді, як вважає англійський учений Х.Алдер, важко уявити собі свідоме мислення без зв'язку з мовою, бо мова є єдиним розумним засобом для підтримування соціальних контактів [3, 74]. Можливості мислення мовної особистості, безперечно, треба постійно розвивати. Мислення педагога – це особливий склад мислення. Воно наповнюється новим змістом, власними спостереженнями мовної особистості вихователя за навчанням та поведінкою своїх учнів. Більш високий рівень організації мислення визначається не тільки вродженими факторами, а й вихованням, освітою, стилем життя. Людина взагалі "створюється" тією мовою, носієм якої вона є, культурою цієї мови, її ментальністю. Проте всі ми є творцями нашої мови. Саме тому мовні процеси так важко підкоряються наказам та постановам. І тільки від носіїв мови залежить, чи буде мова відображати діалектику життя, яке змінюється та міцніє, чи залишиться нікому не потрібним "мертвим морем" слів. Зразкового, вишуканого, шляхетного мовлення, на жаль, тепер майже нема. Воно лишається прерогативою фахівців. Той "мовний матеріал", який в особі абітурієнта отримує вища школа від школи середньої, досить часто не відповідний рівню навіть школи початкової. Це, по-перше, абсолютна відсутність чуття тексту, його будови, семантичної наповненості. Звідси – і невміння продемонструвати знання пунктуації.

По-друге, граматичний обрис слова часто лишається невідомим для учня саме з причини незнання ним його лексичного значення. По-третє, роздуми про семантичну картину світу тоді "розбиваються" об загальну непоінформованість та низький рівень інтелекту учнів, а іноді, відверто кажучи, і самих учителів. Негаразди, що відбуваються у суспільстві, призводять до падіння інтелектуальної та духовної культури особистості, адже мова – це потреба людини виразити, об'єктувати себе. Сутність мови зводиться до духовної творчості індивідууму (М. Бахтін).

Мова опосередковує багатогранну розумову діяльність особистості, зокрема її сприймання, уяву, мислення. Ось чому рівень лінгвістичної та комунікативної компетентності завжди демонструє рівень особистісної обдарованості та досконалості. Неможливо не зазначити, що мова – це дещо більше, ніж інстинкт особистого інтелекту, вона є органом народного духу, тобто мова є не тільки інструментом пізнання та комунікації, а й культурним кодом нації, носієм і хранителем етичних та естетичних понять, архетипів поведінки, які формують відмінний від інших націй погляд на зовнішній та духовний світ, що, врешті – решт, створює менталітет нації [12, 10, 86]. Тому надзвичайно важливо, задовольняючи потреби суспільства, враховуючи соціальні функції мови, керувати процесом формування професійної лінгвістичної компетентності майбутнього спеціаліста. Сучасна лінгвістична освіта орієнтована на соціалізацію особистості, на гуманістичний підхід до кожного студента, мовне середовище, що формується мовним колективом через окремі мовні особистості, конструює мовний стан. Досягти високого рівня мовної обізнаності майбутнього вчителя можна, використовуючи ситуації проблемного навчання, моделюючи такі активні методи і форми їхнього втілення, які сприяють формуванню та всебічному розвитку мовної особистості. У процесі навчання мови необхідно враховувати особистісно-діяльнісний підхід, міжпредметні зв'язки, контекстні умови, когнітивність, адже означені складові є основою лінгвопедагогічного підходу у підготовці майбутнього фахівця.

Безсумнівно, рівень мовного інтелекту залежить від ступеня розвитку суспільства, від умов вивчення мов окремим індивідуумом, від виховання в особистості мовної інтуїції, відчуття енергії Слова, розвитку внутрішнього мислення та мовлення. Оскільки мова входить у життя через конкретні висловлювання, через конкретні ж висловлювання і життя входить у мову, вважаємо, що навколишній світ Слова створює для особистості відповідне мовне поле, яке потребує постійного енергетичного зарядження. Для того, щоб воно було позитивним, варто в процесі навчання та виховання розвивати культуру мови та мовлення студента. Мова і культура –взаємопов'язані: культура впливає на мову та мовлення, а рівень мови та мовлення – це ознака культури особистості. Саме тому культурою мовлення важливо володіти усім, хто за родом своєї діяльності пов'язаний із людьми, організовує та спрямовує їхню роботу, виховує. Мова свідчить про смак людини, вона є частиною нашої загальної поведінки в житті, визначає ступінь психологічної врівноваженості, ступінь можливої закомплексованості людини. Ми знаходимось "в обіймах" своєї мови, вона визначає відповідний мовний імідж особистості. Саме мова створює певне коло, в якому людина формується з дитинства, відображає рівень свого виховання в сім'ї, адекватності своєї поведінки, демонструє набуті мовні вміння та навички, вироблені внаслідок спілкування з довкіллям. Це означає, що основи плекання мовної особистості необхідно закладати від самого народження дитини й розвивати їх постійно. Вже з початкової школи цей процес набуває свідомого навчального та виховного напряму, націленого на регуляцію та підсилення позитивних моментів та намагання уникнути негативних.

Три галузі людської культури – наука, мистецтво і життя – поєднуються тільки в особистості, яка залучає їх до своєї єдності, бути особистістю – означає бути суб'єктом діяльності, спілкування, самосвідомості. Саме тому мова та мовлення особистості безпосередньо впливають на створення перцептивної карти реальності – унікальної моделі сприйняття кожною людиною навколишнього світу. З цим поглядом зору англійського вченого Х. Алдера варто погодитися, оскільки те, як педагог, мовна особистість, сприймає закони мовленнєвого оточення, свідчить про якість його власного самостійного розуму, правильного оцінювання свого особистісного професійного престижу. Слід зауважити, що регулювати слово, керуватися ним, висловлюючи свої думки, намагатися досягти якомога кращого результату може тільки та особистість, яка здатна чітко усвідомлювати своє вчительське призначення і пам'ятати про те, яку відповідальність вона має перед своїми учнями, суспільством, а особливо – перед самою

собою. Отже, мовна особистість – це комунікативний партнер, який, завдяки вільній мовленнєвій орієнтованості, здатний продемонструвати свої здібності, рівень мислення та культури. Ще С. Рубінштейн ототожнював процес розвитку здібностей людини з процесом розвитку самої людини. Його думки набули подальшого розвитку. Оскільки "особистість педагога як складна система завжди перебуває у певному локальному просторі" [6, 58], викладач постійно сприяє "індивідуації" (К. Юнг) процесу освіти та розвитку індивідуальних психологічних властивостей, якостей, які роблять людину неповторною.

Звичайно ж, у формуванні особистості носія мови мають бути задіяні всі мовні засоби, які подекуди можуть не помічатися і навіть не усвідомлюватися людиною. Але від того, як майбутній учитель сприймає увесь комплекс форм та методів навчання мови, залежить його особистісна успішність, самодостатність, впевненість та професійний авторитет. Психолог І. Зимня, досліджуючи літературно-творчу здібність, посилається на висновки вченої В. Ягункової, яка визначає шість компонентів її: 1) вразливість; 2) поетична зіркість; 3) гарна пам'ять (як образна, так і словесно-логічна); 4) здібність до створення нових образів; 5) легкість виникнення стану співпереживання; 6) багатство словесних асоціацій. Нам здається, що означене сповна характеризує мовну особистість майбутнього педагога початкової школи, а точніше – те, якою вона повинна бути, адже для формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя необхідно, щоб педагогічна професія набувала для нього особистісного змісту, оскільки не в тому річ, що здібності виявляються в діяльності, а в тому, що вони створюються у цій діяльності. Вважаємо, що всі ці складники безпосередньо пов'язані з мовою та мовленням, впливають на регуляцію мовної поведінки, свідчать про відповідний рівень лінгвістичної, комунікативної, отже, і професійної компетентності творчої особистості, оскільки творчість – невід'ємна частина професії справжнього вчителя, ознака його майстерності. Саме творча діяльність, спрямована на формування таких якостей особистості, як динамічність розуму, сміливість та незалежність суджень, умінь аналізувати та синтезувати явища, процеси тощо, переконує в тому, що від ступеня сформованості мовної компетентності залежить професіоналізм лінгвістичної особистості, її лінгвістична активність, рівень вербальної адаптивності, лінгвістична відповідність, комунікативна орієнтація.

Оскільки "слово як уявлення служить тільки точкою опори або місцем прикріплення різноманітних ознак", а "життя слова з психологічного, внутрішнього боку полягає у застосуванні його до нових ознак, і кожне таке застосування збільшує його зміст" [10, 222], ми переконані в тому, що основним завданням викладання лінгвістичних дисциплін як у початковій, середній , так і у вищій школі повинно бути таке знання мови, яке дасть зиогу через слово відчути свою причетність не тільки до сучасної семантики, а й до древніх коренів мови. Варто, здається, абсолютно по-іншому подивитися на процес набуття знань з мови у вищому педагогічному навчальному закладі та розробити нову модель мовної та мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя, починаючи вже з початкової школи.

Ураховуючи те, що основним завданням сучасного викладання словесності як у школі, так і у ВНЗ педагогічного спрямування є навчання мови як засобу комунікації, ми переконані, що цей процес повинен здійснюватися за допомогою 1) ґрунтовних теоретичних знань, їхнього узагальнення; 2) практичного застосування їх шляхом вироблення відповідної комунікативної моделі знань. Отже, знання розглядаються передусім за все як основа свідомого формування та вдосконалення умінь та навичок, як інструмент посилення практичного напряму навчання рідної мови. Таким чином, реалізується не тільки інформативна, а й комунікативна мета вивчення мови як основна, й саме тому рівень мовної та мовленнєвої розвиненості перевіряється синтаксичною вивіреністю, досконалістю мови особистості та, зрештою, демонструє рівень її зв'язного мовлення. Навчаючись у вищому навчальному закладі, студент поступово накопичує різний за своїм потенціалом педагогічний, лінгвістичний та комунікативний досвід, адже рівень розвитку особистостей теж різний. Саме так формується педагогічна, лінгвістична, комунікативна особистісна модель, яка виявляється у відповідній структурі особистісних якостей. Її параметри свідчать про самовизначення особистості, окреслюють шляхи самовдосконалення та рівні самосвідомості, адже самореалізація, самопізнання і саморозвиток особистості – це єдиний процес. Означені складники, безперечно, впливатимуть на внесення постійних коректив до системи підготовки вчительських кадрів.

Варто окреслити такі загальні ***висновки***.

Учитель початкової школи є такою специфічною мовною особистістю, від рівня лінгвістичних знань, мовленнєвих умінь і навичок якої залежить не тільки рівень її професійної майстерності, а й взагалі її особистісний статус досвідченого, компетентного фахівця, оскільки саме компетентність є тим мірилом справжнього професіоналізму, що безпосередньо впливає на становлення педагогічної особистості. Тому мовну стратегію визначено одним із державних пріоритетів освіти, найважливішим фактором впливу на формування інтелектуальної, дійсно компетентної педагогічної мовної особистості.

Якість навчання, якісна підготовка спеціаліста педагогічної галузі нерозривно пов'язана з мовою. Саме тому лінгвістично компетентна особистість має виховане мовне чуття, мовну інтуїцію, що підтверджує особисті рівні її мовної та мовленнєвої культури. І мовний, і мовленнєвий компоненти є основними у практичній діяльності педагога початкової школи, а тому вони повинні бути пов'язаними з викладанням усіх предметів, а не тільки предметів мовного циклу. Формувати лінгвістичну компетентність майбутнього вчителя початкової школи на заняттях з мови – означає формувати таку мовну особистість, яка зможе у подальшій професійній діяльності абсолютно вільно користуватись своїми теоретичними знаннями та практичним досвідом, навчаючи та виховуючи учнів.

Надзвичайно важливо, розвиваючи лінгвістичне мислення майбутнього педагога, враховуючи соціальні функції мови, керувати процесом формування професійної лінгвістичної компетентності. Саме від ступеня сформованості лінгвістичної компетентності залежить мовна активність, рівень вербальної адаптивності, лінгвістична відповідальність, комунікативна орієнтація та реалізація позитивного внутрішнього та зовнішнього образу майбутнього вчителя, отже, цілісний розвиток його як мовної особистості. Якість особистісного та професійного іміджу майбутнього педагога початкової школи неодмінно свідчить про ефективність навчального процесу у ВНЗ, що тісно пов'язано, насамперед з рівнем викладання мовних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України "Про вищу освіту" // Освіта. – 2002. – № 12-13. – С.5-12.
2. Закон України "Про вищу освіту". – Х..: КСИЛОН, 2002. – 35 с.
3. Адлер Х. НЛП: современные психотехнологии. – СПб: Питер, 2000. – 160 с.
4. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи / Сост. С.Бочаров и В.Кожинов. М.: Худож.лит., 1986. – 543 с.
5. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Рус. яз. и лит." – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.
6. Кушнір В. Особливості критичного мислення педагога // Рідна школа. – 2001. – №4. – С.58-60.
7. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. – М.: Наука, 1997. – 446 с.
8. Остапенко О. Виховання у школярів інтересу до навчання (Спроба теоретичного аналізу) // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С.10-11.
9. Пономарів О.Д. Культура слова: Мовностилістичні поради: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2001. – 240 с.
10. Потебня А.А. Слово и миф. – М.: Правда, 1989. – 622 с.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. – М.: Слово / Sjovo, 2000. – 624 с.
12. Язык образования и образование языка // Материалы международной научной конференции (Великий Новгород, 11-13 июня 2000 года). – Великий Новгород: НовГУ, 2000. – 382 с.

Галина ОДИНЦОВА

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

На сучасному етапі розвитку суспільства першочерговим завданням школи є виховання багатогранної, всебічно розвиненої особистості, здатної орієнтуватися у швидкому потоці найрізноманітнішої інформації. Тому змістом шкільної освіти передбачено ознайомлення учнів з основами навчальних дисциплін, знання яких необхідні для загальної ерудиції кожної людини.

Неабияке місце у процесі вивчення основ будь-якої науки відводиться термінологічній лексиці. Не є винятком у цьому відношенні і шкільний курс рідної мови, який знайомить учнів

із семантичними, структурними і функціональними особливостями української мови як системи. Протягом навчання у школі кожен учень мусить опанувати термінологічним мінімумом, ознайомлення з яким починається вже у початкових класах. Саме в початкових класах закладаються основи граматики, які пізніше групуються в окремі розділи мовознавства: фонетику, лексикологію, морфологію, синтаксис тощо.

У сучасних мовознавчих дослідженнях [2, 4, 5] термінологія розглядається як частина загальної лексичної системи мови. Вона характеризується не випадковим поєднанням слів, а її сутність становить сукупність взаємопов'язаних між собою термінів, які означають систему понять певної галузі знань.

Останнім часом значно посилилась увага до термінологічної лексики, про що свідчить велика кількість термінологічних словників (одно- і двомовних) з найрізноманітніших галузей науки, техніки, виробництва.

Проблема ж вивчення термінологічної лексики у шкільному курсі мови малодосліджена і вимагає до себе більшої уваги.

Мета статті. У шкільній практиці дуже часто опрацювання мовознавчих понять зводиться до сухого, теоретико-лінгвістичного тлумачення термінів із заучуванням правил напам'ять. У колі нашої уваги – нові методичні підходи до вивчення лінгвістичної термінології, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності молодших школярів.

Терміни становлять найінформативніший шар лексики наукової мови. *Термін* – це слово або словосполучення, що позначає поняття певної галузі науки, техніки тощо [7, 629]. Основними ознаками будь-якого терміна є: 1) однозначність, 2) прозорість семантики, 3) стилістична нейтральність, 4) висока інформативність.

Кожен термін є продуктом абстрагуючої роботи думки. Тому на початковому етапі навчання мови для кращого засвоєння граматичних понять дуже важливо акцентувати увагу на кореляції їх загальновживаного і термінологічного значень. Так, при вивченні граматичних категорій роду, числа, часу діти мають донаукове поняття про виучувані терміни, оскільки спрацьовують асоціативно-семантичні зв'язки і на перший план виступає загальновживане значення (рід, родина, родич, число п'ять, пізній час тощо).

Опрацювання граматичних понять супроводжується формуванням у молодших школярів нового виду мислення: їм потрібно абстрагуватися від конкретних реалій і перейти від наочно-образного мислення до абстрактно-логічного.

Враховуючи вікові особливості учнів, опрацювання наукових дефініцій можна доповнити цікавою в науково-пізнавальному плані інформацією, яка не дублює матеріал шкільних підручників, але збагатить знання учнів і сприятиме кращому засвоєнню лінгвістичних термінів.

Одним із прийомів роботи при ознайомленні з мовознавчими поняттями є розкриття їх етимології. Наприклад, вивчаючи основу слова, варто наголосити, що це слово мало таке первісне значення: головні, подовжні нитки у тканині. Пізніше воно стало означати опору якоїсь будівлі, найважливіші положення якоїсь науки, частину слова, що виражає лексичне значення.

А опрацьовуючи категорію відмінка, цікавою може бути така інформація: ще грецькі вчені помітили, що іменники мають свою основну форму, пряму, і відмінні від неї непрямі форми. Ці "відмінні" форми від прямої й утворили категорію відмінка. Називний відмінок одержав таку назву тому, що називає предмети; родовий відмінок означає "одержаний з народження"; назва давального відмінка походить від слова "давати", знахідного – від слова "знаходити"; орудний відмінок споріднений зі словом "орудувати" (найчастіше називає знаряддя дії); місцевий відмінок вказує на місце, а назва кличного походить від слова "кликати".

Доповнити відомості про лінгвістичні терміни можна й словами-синонімами, які вживалися у старих граматиках: голосні звуки – "голосівки", приголосні – "шелестівки", префікс – "приросток", суфікс – "наросток", іменник – "речівник", дієслово – "часівник", знак питання – "питайник", знак оклику – "окличник", кома – "запинка", тире – "пружка", лапки – "наводові знаки" тощо.

Вивчаючи категорію числа, варто згадати і про форму двоїни, яка існувала в мові приблизно до кінця 12 – початку 13 століття (дві руці, дві рибі). У сучасній мові залишками форм двоїни є слова вуха, плечі, очі, вуса.

Серед мовознавчих понять трапляються й слова іншомовного походження. Тому, наприклад, вивчаючи префікси і суфікси, варто зауважити, що вони прийшли до нас із латинської мови: praefixus – від prae – спереду та fixus – прикріплений; suffixus – прикріплений.

Слово *буква* теж іншомовне: в усі слов'янські мови воно прийшло від німців. У них воно означало букове дерево (Buche), а також дощечку для писання. У нас спочатку слово *буки* було назвою літери **Б**, а потім і назвою будь-якої літери.

Термін *тире* походить із французької мови, де це слово було утворене від дієслова із значенням "тягнути".

Збагатить знання учнів про мову й використання на уроках елементів порівняльного мовознавства. Наприклад, у китайській мові не існує ні префіксів, ні суфіксів, а односкладові їхні слова нагадують оголені корені. Але граматичні відношення між ними будуються за допомогою порядку слів у реченні і службових слів.

У деяких мовах світу числове значення предметів виражається формою двоїни (серболужицька, словенська) і троїни (деякі мови Австралії, Нової Гвінеї, індіанців Америки).

Кількість відмінків у різних мовах теж неоднакова – від 2 (мова марахті в Індії) до 48 (табасаранська мова Дагестану). А болгари мають лише один відмінок, у них роль розрізнювачів відмінкових форм виконують прийменники.

Мова ескімосів Північної Америки і Гренландії має 63 форми теперішнього часу дієслів.

Серед "основних" частин мови обов'язковими є лише іменник і дієслово, оскільки вони зустрічаються у всіх мовах світу, тоді як прийменник – не обов'язковий структурний компонент кожної мови.

Знання про виучувані терміни можна підкріпити й цифровим матеріалом, який служить базою для порівняння, узагальнення. Наприклад, в українській мові близько 15 тисяч коренів. За підрахунками вчених, існує понад 100 префіксів (серед них близько 20 – запозичені) і близько 400 суфіксів (20 з них – іншомовного походження).

В 11-томному "Словнику української мови" найбільше слів на літеру **П** – аж 30 тисяч, а найменше – на літеру **Й** – лише 40.

Кожне друге слово у нашій мові – іменник. Друге місце за частотою вживання займає дієслово, третє – займенник, четверте – прикметник, числівник – на восьмому місці.

Родовий відмінок в українській мові є чемпіоном за кількістю вживаних з ним прийменників: він поєднується аж із 150 прийменниками (а всього в мові прийменників близько 200). Давальний відмінок поєднується із 7 прийменниками, знахідний – з 28, орудний – з 23, а місцевий вживається лише з 5 прийменниками.

Висновки. Рівень засвоєння учнями певної науки визначається передусім наявністю в їхньому активному словниковому запасі термінологічного словника-мінімуму. Міцність засвоєння мовознавчих понять, розуміння їх суті залежить від наявності в учнів пізнавальних інтересів, прагнень до знань. Використання різноманітних прийомів активізації пізнавальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення лінгвістичних термінів (розкриття етимології слова, використання елементів історичного і порівняльного мовознавства, статистичних даних, робота зі словами іншомовного походження тощо) сприятиме правильному, міцному, науковому засвоєнню змісту мовознавчих понять, глибшому виявленню їх суттєвих ознак, формуванню вміння оперувати ними, а сам процес навчання зробить цікавішим і жвавішим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах. – М., 1987.
2. Національні та інтернаціональні компоненти в сучасних терміносистемах. – К., 1993.
3. Одинцова Г. С., Кодлюк Я. П. Цікавинки на уроках рідної мови. – Тернопіль, 2003.
4. Панько Т. І., Кочан І. М., Мацюк Г. П. Українське термінознавство. – Львів, 1994.
5. Склад і структура термінологічної лексики української мови. – К., 1984.
6. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология. Вопросы теории. – М., 1989.
7. Українська мова. Енциклопедія. – К., 2000.

Надія ВАСИЛЬКІВСЬКА

ОЗНАЙОМЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЛЕКСИЧНИМ ПОВТОРОМ ЯК ЗАСОБОМ ЗВ'ЯЗАНОСТІ ТЕКСТУ

"Мовна культура людини – дзеркало її духовної культури" [4, 202]. Формування духовно багатої, творчої особистості, здатної до соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні, не мислиться без належного розвитку інтелектуальних умінь, відповідної мовної освіти, культури мовлення. Завдання практичного оволодіння мовою зумовлюють необхідність звернення методики до лінгвістики тексту, зокрема ознайомлення молодших школярів з мовними засобами вираження його зв'язності.

Розв'язання даної проблеми започатковано у дослідженнях Л. Величко, Н. Капінос, Т. Ладиженської, Л. Лосєвої, В. Мельничайка, Г. Передрій, І. Фігурського та ін.

Розвиток лінгвістики тексту дозволив методистам (В. Бадер, Л. Варзацькій, М. Вашуленку, Д. Кравчуку, Т. Ладиженській, В. Мельничайку, О. Мельничайко, Л. Нечай, Л. Саніній, В. Собко, О. Хорошковській та ін.) рекомендувати використовувати у практиці навчання мови молодших школярів основні лінгвістичні поняття і розробити на їх основі систему навчання зв'язних висловлювань, яка вже частково реалізована в підручниках з рідної мови.

Однак вивчення типових недоліків учнівських висловлювань показує, що вміння школярів зв'язно викладати думки значно не поліпшились. Одноманітність використання мовних засобів вираження зв'язності тексту, неправильне чи невдале їх вживання свідчать про необізнаність молодших школярів із відповідними теоретичними відомостями, внаслідок чого засоби зв'язності тексту вибираються ними інтуїтивно, неусвідомлено.

Чинними програмами і підручниками з української мови передбачено ознайомлення учнів із засобами зв'язності. Однак з існуючої багатоманітності дібрано лише деякі лексичні засоби. До того ж мовний матеріал, передбачений для засвоєння у 3-4-их класах, не використовується повною мірою в реалізації основних завдань програми з розвитку зв'язного мовлення. На наш погляд, необхідно розширити коло засобів вираження зв'язності тексту, з якими доцільно ознайомити учнів; формування і вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок доцільно здійснювати у взаємозв'язку і з опорою на вивчення лексико-граматичного матеріалу.

Мета публікації – показати, як, використовуючи ресурси програмового матеріалу, розвивати в учнів більш цілеспрямовані і продуктивні вміння й навички побудови зв'язних висловлювань: у процесі вивчення лексико-граматичного матеріалу знайомити учнів із лексичним повтором як засобом вираження зв'язності тексту.

Як відомо, міжфразовий зв'язок здійснюється за допомогою різноманітних лексико-граматичних засобів. Беручи до уваги їх приналежність до того чи іншого мовного рівня, розрізняють лексичні (лексико-граматичні), морфологічні, синтаксичні (функціонально-синтаксичні) засоби зв'язку. До лексико-граматичної групи засобів вираження зв'язності відносять мовні одиниці, що мають певне лексичне значення або набувають його в контексті і використовуються для реалізації функції зв'язку шляхом заміщення значення (або вказівки на нього) якихось мовних одиниць чи певного відрізка попереднього речення. До цієї групи засобів передусім зараховують усі види лексичних повторів.

У літературі з теорії тексту термін "повтор" в основному практикується широко, в розумінні "семантичного повтору", внаслідок чого він включає в себе абсолютний лексичний повтор, повтор спільнокореневих слів, повтори, побудовані за принципом метафори або метонімії, слова-синоніми, частина замість цілого, позначення роду замість виду, загального замість часткового тощо. Розглянемо абсолютний лексичний повтор.

Абсолютний лексичний повтор – використання одного й того ж слова (словосполучення) для позначення об'єкта, що згадувався в попередніх реченнях.

Розрізняють точний (прямий) лексичний повтор і словозмінний (повтор із парадигматичним варіантом). Прямий лексичний повтор характеризується семантичною та формально-граматичною співвіднесеністю із словом, що замінюється. Словозмінний повтор характеризується семантичною співвіднесеністю з одним і тим самим предметом, але відрізняється граматичними формами (відмінків, числа, часу і т.п.).

Наприклад. 1. Влітку я любила їздити *до лісу*. Гарно *в лісі* у сонячні дні.

2. Ріс за селом *дуб*. Був *дуб* уже немолодий, до того ж одинокий.

Використання абсолютного повтору в обидвох випадках (у 1 прикладі – словозмінного, а в 2 – точного) є вмотивованим. Повтор забезпечує смисловий зв'язок речень, послідовне розгортання думки, тобто служить засобом зв'язку закінчених речень.

У багатьох випадках використання лексичного повтору є просто необхідним. Наприклад:

1. Любіть *книгу* всією душею! *Книга* – ваш найкращий друг і порадник.

2. Ми з татом пішли на *концерт. Концерт* був чудовим!

Вживання інших слів для позначення іменників *книга* чи *концерт* ускладнило б сприймання змісту фрази чи призвело б до порушення вимог елементарної логіки. (Концерт чи тато був чудовим?)

У значній кількості абсолютні повтори наявні в наукових текстах і ділових, де вживається термінологічна лексика, що не підлягає заміні.

Наприклад: *Вишивки, один із найпоширеніших видів ручних праць українських жінок і, зокрема, дівчат. Вишивки уживають в українському народному побуті передусім на предметах одягу, гол. на жіночих і чоловічих сорочках. Крім того, вишивки поширені на предметах домашнього вжитку, як наліжники, обруси, пошивки, рушники та ін. Кожна вишивка своєю технікою, композицією, мотивами й кольорами відповідає своєму призначенню.* (Енциклопедія Українознавства)

У науково-популярних і особливо публіцистичних текстах застосовується менше термінів, ніж у наукових, і відповідно – менше слів, що повторюються. Значно менше повторів у текстах художньої літератури. Тут повтори використовуються з метою внесення додаткової інформації експресивного характеру, тобто як певний стилістичний прийом. Наприклад:

Хороші друзі в мене є,
і ми – одна сім'я.
Ми завжди думаєм одне –
і ти, і він, і я.
Нам любе сонце й тихий гай,
долини і поля,
Ми дуже любим рідний край –
і ти, і він, і я. (Г. Борян)

Прямі лексичні повтори (ми, і ти, і він, і я) та словозмінні (ми – нам) вживаються у цьому тексті не лише як засоби зв'язку між реченнями, а й як засоби емоційного підсилення висловлюваного, служать для вираження авторського ставлення, виконують функцію акцентування.

Щодо особливостей функціонування повтору на граматичному рівні можна сказати, що провідне місце у створенні лексичного повтору належить іменнику, оскільки він є основним засобом номінації. Беручи участь в організації текстової послідовності, часто використовуються повтори займенників, прислівників. Абсолютний повтор є також ефективним засобом виділення прикметників, дієслів, числівників, сполучників.

Учням 4-го класу варто показати роль абсолютного лексичного повтору як засобу міжфразового зв'язку, вживання вмотивованого повтору з метою підсилення емоційної виразності висловлюваного. Це доцільно здійснювати під час вивчення з дітьми відповідних частин мови.

Ознайомлення молодших школярів із лексичним повтором як засобом зв'язності тексту покажемо на прикладі вивчення іменника, прикметника, дієслова.

На першому уроці опрацювання згаданих частин мови, пригадуючи з 4-класниками відомості про іменник (чи прикметник, дієслово), можна принагідно дати учням певні теоретичні відомості про вживання повтору відповідних частин мови. Прищеплюючи навички використання лексичних повторів у ролі засобів міжфразового зв'язку, варто застосувати спеціально розроблену систему завдань, в яких учні переходять від вправ розпізнавального характеру до конструктивно-творчих, а від них – до творення власних текстів. Основне призначення розпізнавальних вправ у нашому випадку – формувати в учнів уміння виявляти, диференціювати та з'ясовувати в тексті роль мовних засобів зв'язності. Конструктивні вправи пов'язані з різного роду змінами, перетвореннями вихідного дидактичного матеріалу. Результатом творчих вправ є власні зв'язні висловлювання школярів.

Ознайомлюючи молодших школярів із використанням *повтору іменника*, можна запропонувати наступні вправи.

Вправа 1.

1. Прочитайте.

Любіть книгу! Книга допоможе заглянути в глибину історії, або в далеке майбутнє. Книга навчить бути добрим, мудрим, чесним, хоробрим. Книга навчить любити свою Вітчизну, шанувати рідну неньку.

2. Чи зв'язані ці речення за змістом? Доведіть.

3. Вкажіть слова, які виконують роль засобів зв'язку.

4. Як ви вважаєте, повтор слова *книга* є доцільним у цьому тексті, чи це недолік? З якою метою автор так часто повторює в своєму тексті іменник книга? (Хотів підкреслити значення книги в нашому житті).

Вправа 2.

1. Прочитайте текст.

Галка і ворона

Галку і ворону розрізнити зовсім не важко. Галка удвоє менша за ворону і вся чорна, тільки довкола шиї сіре пір'ячко, ніби вона сірою хусточкою обв'язана. А у ворони навпаки: весь тулуб сірий, чорні лише голова, шия, крила та хвіст. (За Г. Скребицьким)

2. Про кого тут розповідається?

3. Подумайте, чому слова *галка* і *ворона* повторюються в цьому тексті?

4. Чи не доцільніше було б використати, наприклад, слова *вона* чи *пташка*?

4.Яку роль у тексті виконує повтор іменників? (Усуває неточне розуміння висловленого).

Вправа 3.

1. Прочитайте. Про кого йдеться в цьому записі?

Мама – це перше слово, яке вимовляє людина. Воно звучить на всіх мовах однаково ніжно.

У мами найдобріші і найласкавіші руки. Вони усе вміють. У мами ...

І скільки б не було тобі років – п'ять чи п'ятдесят, - тобі завжди потрібна мама, її ласка, її погляд. (За З. Воскресенською).

2. З якою метою автор повторює слово *мама*?

3. Доповніть текст, використовуючи як засіб зв'язку речень доцільний повтор іменника.

4. Доберіть до тексту заголовок.

Підсумовуючи вивчене, вчитель робить висновок про умови, за яких повтор іменника використовується в тексті як виправданий засіб зв'язку.

Вживання *повтору прикметника* можна показати дітям на прикладі таких вправ.

Вправа 1.

1. Прочитайте текст.

Мар'янці вдень не до гуляння. На роботі з ранку до смеркання. На чужому полі ніжки натомила. На чужій роботі ручки натрудила. На чужих городах цілий день полола, бур'яном колючим руки поколола. Ой же й натомилась! Як прийшла додому, то аж похилилась. (Леся Українка)

2. Про що говориться у тексті?

3. Яка тема вірша? Яка його мета?

4. Знайдіть у тексті прикметники. Вкажіть серед них ті, які допомагають пов'язувати речення в текст.

5. Чому повтор прикметника *чужий* у цьому тексті не сприймається як недолік?

Вправа 2.

1. Прочитайте вірш.

Налетіла птаха біла,
розпустила білі крила.
Біло, біло стало всюди:
білі житла, білі люди,
біле плетиво доріг...
Випав білий, білий сніг. (В. Войтович)

2. Які картини природи ви уявляєте, читаючи ці рядки? Які слова вірша допомогли вам у цьому?

3. Чи є серед них прикметники?

4. Зробіть висновок про використання доцільного повтору слів.

Вправа 3.

Усно складіть невеличкий текст про перший сніг. Як засіб зв'язку між реченнями в тексті використайте доцільний повтор прикметника *білий.*

На завершення уроку вчитель підсумовує вивчене, підкресливши, що вмотивований повтор прикметника у тексті служить не тільки засобом зв'язку речень, а й допомагає точніше висловити думку, показати ставлення автора до написаного.

Для ознайомлення 4-класників із вживанням *повтору дієслова* можна використати наступні вправи.

Вправа 1.

1. Прочитайте текст.

Що означає вчитися на трійки?

Будівельник, що вчився на трійки, не збудує якісно будинку. Учитель, що вчився на трійки, не навчить добре учнів. Лікар, що вчився на трійки, не зможе вилікувати хворого...

Вдумайся, друже, в слово вчитися. Це слово означає вчити себе. Якщо вчитимеш себе сам, вчитимеш ретельно, старанно, вдумливо, щоденно, то й навчишся, і працюватимеш якісно: і збудуєш, і навчиш, і вилікуєш.

2. Дайте відповіді на запитання:

– З якою метою тут використовується повтор дієслова *вчитися*?
– Чи можна сказати, що в цьому тексті повтор дієслова допомагає пов'язати не лише речення, а й частини тексту? Поясніть свої міркування.
– Чи є ще в цьому тексті дієслова, повтор яких використовується для зв'язку частин тексту?

Вправа 2.

1. Прочитайте вірш.

Ранок

Сміється поле, річка, ліс,
сміються гілочки беріз,
птахи сміються і луги,
сміються квіти навкруги.
Ставок,
що цілу ніч мовчав, –
і той сміятися почав.
Я миттю скочив до вікна
поглянуть,
що за дивина.
Аж бачу у віконце –
надворі сходить сонце! (А.Костецький)

2. Вкажіть слова, які допомогли авторові описати радість від сходу сонечка.

3. Зробіть висновок про доцільність використання повтору дієслова.

Вправа 3.

1. Прочитайте.

Що я люблю

Люблю я маму, люблю тата,
Люблю я свою рідну хату.
Люблю ...

2. Уявіть себе в ролі поетів. Подумайте, як можна було б доповнити цей запис.

3. Допишіть строфу вірша, використовуючи в ролі засобів зв'язності доцільний повтор дієслова.

Під керівництвом учителя 4-класники роблять висновок про роль виправданого повтору дієслова у тексті.

Аналогічну роботу можна проводити і під час ознайомлення учнів з такими частинами мови, як займенник, прислівник, числівник, сполучник.

Про ефективність пропонованої системи завдань свідчать результати порівняльного аналізу зв'язних писемних висловлювань молодших школярів. Кількість учнів дослідних класів, які доцільно використали лексичний повтор у ролі засобу зв'язності тексту, вдвічі, а то й утричі більша порівняно з учнями контрольних класів. Так, абсолютний повтор іменника в ролі засобу міжфразового зв'язку правильно використали 93% учнів дослідних класів і лише 42% учнів контрольних класів, повтор прикметника відповідно – 98% і 32% учнів, а повтор дієслова – 97% і 45% учнів.

Висновки. Цілеспрямована і систематична робота над засобами міжфразового зв'язку забезпечить усвідомлення учнями відповідного лінгвістичного матеріалу, сприятиме розв'язанню найважливішого завдання школи – формувати у молодших школярів уміння й навички вільно володіти мовою як засобом спілкування і розвитку.

До нових перспективних проблем сучасної лінгводидактики, що заслуговують спеціального вивчення, на наш погляд, належать: 1) пропедевтика роботи в початкових класах над ознайомленням із текстоутворювальною функцією службових частин мови; 2) дослідження особливостей вживаних засобів міжфразових зв'язків у текстах різних типів і стилів, що використовуються в початковому навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бэлза М.И. К вопросу о некоторых особенностях семантической структуры связных текстов // Семантические проблеми автоматизации информационного поиска. – К.: Наукова думка, 1971. – С.58-73.
2. Лосева Л.М. Как строится текст: Пособие для учителей / Под ред. Г.Я. Шолганика. – М.: Просвещение, 1980. – 94 с.
3. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1986. – 168 с.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – Вибр. творн: У 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.3. – С.202.
5. Удосконалення змісту і методики української мови в 1-4 класах: Наук.-теорет. засади та метод. рекомендації / Метод. рекомендації підгот. М.С.Вашуленко. – К.: Радянська школа, 1991. – 111 с.

Наталія КЛЕПАЧ

КОМУНІКАТИВНИЙ НАПРЯМОК У НАВЧАННІ РІДНОЇ МОВИ

Сучасна школа потребує вдосконалення методики та методичного процесу формування комунікативних умінь, оскільки сучасні програмні вимоги спрямовані на вдосконалення національної системи освіти, збереження культурної спадщини українського народу, зокрема української мови. Особливої значущості набуває своєчасно організована робота щодо формування комунікативних умінь, яка є міцним підґрунтям для подальшого успішного навчання читання і письма дітей у школі.

На комунікативну спрямованість уроків рідної мови та мовлення вказують: Т. Тоцька, А. Каніщенко, І. Холковська, Т. Шелехова.

Ряд наукових досліджень присвячено пошукові дидактичних шляхів розвитку мовлення, комунікативних умінь школярів різного віку в процесі вивчення психології і педагогіки (Б. Бабанський, Л. Виготський, Т. Гальперін, О. Савченко).

Мета статті – розкрити ефективність комунікативного напрямку у навчанні дітей рідної мови.

Проблема комунікативних умінь набуває особливої значущості та актуальності серед проблем сьогодення.

"Найдорожчим, що є для людини – є його мова. Мова народу – кращий, що ніколи не в'яне й вічно знову розпускається, цвіт усього його духовного життя" [3, 123]. Адже без мови, як і без сонця, повітря, рослин, тварин, людина не може існувати.

В українській мові відбита й зафіксована багатовікова історія України, її неповторна природа, характер і звичаї нашого талановитого народу. Наша мова має невичерпне джерело

виражальних засобів і пізнавальних прийомів. Вона надзвичайно багата лексично, граматично та інтонаційно, тому за своїми властивостями здатна виконувати велику культуротворчу, духовнотворчу і народотворчу історичну роль. Рідна мова стає зрозумілішою і швидше засвоюється учнями, коли в основу її вивчення покласти принцип народності. Він допомагає прищепити учням любов до рідної мови, до народного слова через широке використання всіх видів і жанрів народної творчості (казок, легенд, пісень, прислів'їв, загадок і т. д.), засвоювати учнями народний мовленнєвий етикет, прилучати їх до збирання скарбів народної мудрості.

Навчання рідної мови в школі, як зазначає К. Ушинський, передбачає триєдину мету: по-перше, розвивати в дітей ту душевну здатність, яку називають даром слова, по-друге, ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови, по-третє, допомогти дітям засвоїти логіку цієї мови, тобто граматичні її закони в їх логічній системі. Великий педагог вважав, що справжнє оволодіння мовленням школярами відбувається не інакше, як у результаті раціонально організованої мовленнєвої практики, керованої граматикою [5, 69].

Комунікативно – мовленнєві вміння – це здатність мовця забезпечити правильне застосування словесних і невербальних засобів з метою ефективної взаємодії з учасниками процесу спілкування і під час написання.

Мовлення дитини з перших днів корегують і розвивають батьки, родичі, пізніше – вихователь, а в стінах школи – вчитель. Допитливо слідкує дитина за кожним рухом вчителя, і, або пишно розкриває всіма барвами веселки свою чисту душу, або зщулюється, замикається в собі.

"Сприяти розвитку усного мовлення в дітей, безперечно, є один з найважливіших обов'язків вчителя. Ніхто, звичайно, не має сумніву, що українська мова розвивається тільки від вправ. Отже, вчитель повинен дати вправи на розвиток усного мовлення дітей і слідкувати за правильністю виконання. Це чи не головний його обов'язок. Адже усна мова є основа письмової" [4, 222].

Розвиток мовлення – це принцип у роботі з читання, граматики і правопису. Робота над правильною вимовою, чіткістю і виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням, зв'язним мовленням, над орфоепічно правильним письмом має стати основою кожного уроку.

Успішне формування мовленнєвих знань, умінь і навичок залежить від правильного добору тренувальних вправ. Як зазначає Т. Ладиженська, "...про систему вправ можна говорити лише в тому випадку, якщо кожна з проведених робіт виконує свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, якщо всі вправи цілеспрямовані, наступні спираються на попередні і піднімають дітей на новий рівень оволодівання мовою" [2, 47].

За формою мовлення розрізняють усні та письмові вправи на висловлення думки за допомогою звуків або графічних знаків. У межах кожної з форм виділяють також вправи на розвиток діалогічного і монологічного мовлення, віддаючи перевагу письмовим монологічним або усним діалогічним.

Відповідно до напрямків роботи з розвитку мовлення вправи прийнято поділяти на такі різновиди:

а) збагачення, уточнення й активізація словникового запасу учнів;

б) розвиток діалогічного і монологічного мовлення;

в) удосконалення звуковимови;

г) удосконалення граматичного ладу мовлення.

Мовлення – процес, а мова знаряддя спілкування. Мовлення – вид діяльності людини, реалізація мислення на основі використання засобів мови (слів, словосполучень, речень, тексту).

Основними вимогами до мовлення є змістовність, чіткість, доступність.

Мовлення може бути діалогічним або монологічним. Якщо говорить одна людина, а інші слухають, то таке мовлення називається *монологічним*. Якщо говорить два співбесідники (по черзі, наприклад, один запитує, а другий відповідає), то таке мовлення називається *діалогічним*. У процесі діяльності діти тягнуться до спілкування. Їх діалоги протікають у формі бесіди. (Наприклад, бесіди про прочитану казку, вірш).

Найдоступнішим видом монологу для дітей є розповідь. Розрізняють розповідь прочитаного тексту (переказування), за малюнком, за картиною, з власного досвіду, розповідь – міркування.

Усне мовлення характеризується надлишковою інформативністю, яка міститься в інтонації, міміці, жестах, а головне – в обставинах живого спілкування мовців. Важливою є інформація, яка виконує роль малюнка у мовленні. Її складовими елементам є логічний наголос, тембр і темп мовлення, які вчитель повинен вимагати від учнів.

Писемне мовлення – графічне мовлення, розраховане на зорове сприйняття, його якість і виразність досягається завдяки правильно дібраним мовним елементом. Важливим засобом для передачі смислу написаного є розділові знаки.

У порівнянні з писемним мовленням усне – імпровізація, в ньому значно більша емоційна й експресивна безпосередність. Усне мовлення відрізняється більшою інформативністю ("Є 50 способів сказати так і 500 способів сказати ні, і тільки один спосіб їх написати") [6, 11].

Вивчення специфіки діалогічного мовлення формуються на широкому експериментальному матеріалі, здобутому із сфер безпосереднього мовлення (діалозі, бесіди, обговоренні, виступі), на матеріалі художньої літератури (проза, поезія), на народознавчому матеріалі (прислів'я, приказки, загадки).

Серед тих засобів, за допомогою яких створюється логічна і особливо – емоційно-образна структура усного мовлення, фразеології належить виняткова роль. Фразеологічні одиниці, являючи собою витворені тривалою мовною практикою народу, складні словесно-художні узагальнення і метаморфозні образи, експресивні за самою своєю природою. Будь-який крилатий вислів, афоризм, прислів'я мають елемент виразності. В усному мовленні фразеологізми вживаються ширше, вільніше і в більшій кількості, ніж у мові писемній. Особливо виразна і різноманітна жанрова фразеологія у фольклорному (казковому) різновиді розповідного характеру. Існує ціла система казкових формул, які залежать від місця і призначення у розповіді. Вони поділяються на початкові, внутрішні і кінцеві. (Жив був дід і баба; Був собі цар і цариця; Десь-колись, в якійсь країні жили були...).

Казка – найбільш важливий помічник у роботі учня. Це простежується на різних етапах засвоєння нового матеріалу. Перший етап – розумова робота над новим матеріалом, починаючи з уваги, яку К. Ушинський називав дверима, "через які проходить все, що входить у душу людини із зовнішнього світу".

Поступово перший етап переходить у другий етап розумової праці – уяву. Під час роботи над казкою учень має можливість оживити матеріал, "ввійти в нього".

У період великого емоційного піднесення думка і почуття дитини стає особливо ясною, а запам'ятовування відбувається інтенсивно. Другий етап переходить у третій – запам'ятовування. Слід створювати умови для запам'ятовування через казку, яка приваблює дитину своєю яскравістю, незвичайністю.

Під час запам'ятовування дитина логічно мислить. Отже, третій етап розумової праці вміщує в собі і четвертий – мислення.

Таким чином, казка у навчальному процесі розвиває дитячу увагу, уяву, пам'ять, мислення, які допомагають учневі в оволодінні необхідним матеріалом. У казках зустрічаються епітети: "Іде, холодними очима позирає", протиставлення і порівняння: "Забігла вона вперед, лягла на дорозі і лежить, як мертва", тавтологічні повтори: "Іди, іди Снігуронько!", прикладки – характеристики (мишка-шкряботушка, лисичка-сестричка), які легко запам'ятовуються і збагачують словниковий запас учнів.

Гра – домінуюча діяльність дітей шкільного віку. Дидактична гра є стимулятором мовленнєвої активності, вона примушує говорити навіть мовчазних дітей. У систему дидактичних ігор для першокласників слід включати такі:

1) на формування розумових операцій (аналіз, порівняння, виділення головного); 2) на відновлення, доповнення; 3) на виключення "зайвого"; 4) ігри – "драматизація"; 5) ігри – конструювання; 6) рольові ігри з елементами сюжету (наприклад, "Я – вчитель").

Велика мудрість прихована у прислів'ях і приказках. Вони збагачують мову, роблять її яскравішою, цікавою. Якщо користуватися прислів'ями і приказками, які містять величезну життєву мудрість, то ваше мовлення буде набагато кращим.

У розповіді першокласників переважають назви предметів (іменники), дій (дієслова), поступово, в невеликій кількості входять й інші частини мови: прикметники, сполучники. У їх мовленні переважають особові і присвійні займенники. Учні цього віку не завжди успішно засвоюють смислове значення слова, не вміють оперувати словом у його різноманітних значеннях, у різних ситуаціях. Уміння самостійно користуватися словом вробляється поступово, через прослухане і побачене, через спілкування з іншими.

Учні перших класів надають перевагу простим, двоскладним, розповідним реченням. Рідше зустрічаються питальні, окличні речення. Велика кількість помилок синтаксичного характеру трапляються в неправильній побудові словосполучень, порушенні зв'язків слів. Розвиток синтаксичної будови йде в перші роки навчання через читання, розмову, спілкування зі старшими, паралельно з навчальним процесом, вивченням частин мови, їх відмінювань, правопису закінчень, будови речень.

Щодо удосконалення звуковимови і культури мовлення, опанування граматичного ладу мовлення, збагачення, уточнення і активізації словникового запасу учнів пропонується робота над виробленням в учнів артикуляції звуків рідної мови, правильної вимови, чіткого промовляння слів і фраз, уміння застосовувати достатню гучність голосу, нормальний темп мовлення. Наприклад, формуванню мовних умінь сприяють вправи:

1. Прослухавши казку "Колосок", яким голосом Півник кликав мишенят молотити колосок? і т. д.

2. Прослухайте тексти і скажіть, яка інтонація – весела чи сумна;

3. Прослухайте тексти і скажіть, з якою гучністю промовляються вони – голосно, тихо, нормально.

Словникову роботу слід виконувати так:

а) *збагачення словника*: вживання багатозначних слів, засвоєння нових значень (наприклад, пояснити значення слів аеродром, очіпок);

б) *уточнення словника*: поглиблення змісту відомих слів, з'ясування відтінків синонімів (гарний, красивий); добір антонімів (день – ніч); аналіз багатозначних слів (ручка, коса, ключ);

в) *активізація словника*: введення нових слів, складання з ними речень, робота над доцільним вживанням їх у тексті.

Особливість збагачення словникового запасу учнів у початкових класах (як і інші напрямки роботи з розвитку мовлення) полягає в тому, що воно проводиться не тільки на уроках читання, а й інших уроках, в усій системі навчально-виховного процесу.

Важливим чинником є звукова культура мовлення, яка є складовою загальної культури мовленнєвого спілкування. За визначенням учених (О. Соловйова, М. Фомічова), звукова культура мовлення – це фонетично правильна і чиста вимова слів і звуків рідної мови; орфоепічно правильна вимова слів і фраз, що відповідають нормам літературної вимови з правильним наголосом, інтонаціями, паузами і відповідним темпом; чітка дикція; розвинутий фонематичний слух, правильне дихання, вміння контролювати силу голосу, темп і тембр мовлення.

Відпрацювання навичок чути і слухати формують фундамент правильної артикуляції української мови в школі.

Фонематичний слух – вміння чітко відрізняти один звук від іншого, завдяки чому впізнають цілі слова. Розвитку фонематичного слуху сприяють такі дидактичні ігри: "Хто покликав?", "Що сказав Незнайко?"

Правильна вимова засвоюється успішно, якщо дитина набуває вміння артикулювати звуки і моделювати елементи інтонації, а також вичленовувати їх на слух із звукових комплексів.

Варто не забувати, що виправляти неправильну звуковимову, показувати правильну артикуляцію повинен учитель, який сам повинен добре знати класифікацію звуків, особливість їх вимови, артикуляцію кожного звука. Артикуляція звуків – це правильне положення і рухи органів мовлення, необхідні для вимови даного звука. Якщо у дитини є будь-яке порушення мовного апарату (неправильний прикус, коротка під'язикова зв'язка, рідкі зуби), це сприяє неправильній звуковимові.

Наприклад, вправи на кероване дихання в процесі мовлення (щоб не губити слова і закінчення): Станьте рівно, вдихніть повітря. На одну секунду затримайте повітря в легенях.

Повільно видихайте повітря на посекундний рахунок "раз, два, три...", аж поки не виникне потреба поповнити його запас. Вдихніть повітря і читайте на одному видиху (наприклад, прислів'я: "Що посієш, те й пожнеш"). В разі нестачі повітря швидко, непомітно вдихніть.

Із багатьох дій, які учень виконує на уроці в процесі мовного спілкування з вчителем і товаришами, виділяються ті, без яких орфоепічні правила вимови окремих звуків і звукосполучень сформувати неможливо:

1) активна вимова і слухання мовних одиниць (робота мовних органів – фізичні рухи м'язів мовного апарату; напруження слухових органів);

2) розуміння мовних одиниць: співвідношення комплексів звуків із позамовною реальністю; постійне зіставлення власної мови із зразками орфоепічного правильного мовлення (робота фізіологічного апарату мовлення);

3) запам'ятовування (робота пам'яті). Наприклад, вчитель читає кілька назв казок, а учням необхідно запам'ятати порядок і назви казок.

Орфоепічні навички повинні стати в один ряд з читацькими, орфографічними, пунктуаційними, обчислювальними навичками і т. д.

Висновки. На початковому ступені навчання рідної мови одержані учнями фонетичні поняття повинні бути науково правильними. Тому над проблемою звукової культури мовлення учнів необхідно працювати постійно. При цьому наголошувати, що наш народ протягом віків виробив прекрасні норми і форми спілкування між людьми. Розвитку культури мовлення сприяють народні прислів'я, приказки, ігри, звуконаслідування.

Глибоке всебічне вивчення мови у початкових класах є однією з найважливіших умов удосконалення їх мовленнєвого розвитку. Тільки знаючи тенденції і загальні закономірності оволодівання мовленням, рівень мовленнєвих умінь і навичок у кожному класі, характер помилок, що їх допускають учні, і причини виникнення цих помилок, можна успішно вдосконалювати методичні шляхи формування комунікативних умінь і навичок.

Мовлення не може бути без мови, без її словникового складу, граматичних законів і правил.

Отже, рідна мова – це самобутній спосіб мислення, оригінальний засіб пізнання дійсності, неповторний і нічим незамінний інструментарій творчості народу.

Слово педагога є найважливіший інструмент впливу на дітей. Тому, основними вимогами до мови вчителя є логічність викладу, правильність із точки зору фонетики і граматики, емоційність, виразність, багатство, що є показником мовленнєвої культури будь-якої особистості. Вчитель має бути талановитим актором, якого щодня чекає вдячний його учень, для якого вчитель – взірець.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гвоздев А. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН СССР, 1961.– 471 с.
2. Ладыженская Т. Система упражнений по развитию связной речи // Совершенствование методов обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1981. – С.47.
3. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори. – К., 1983. – Т.1. – С.123.
4. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори. – К.: Рад. школа, 1989.– Т.2. – С. 222.
5. Ушинский К. Собрание сочинений. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1980. – Т.5.– С.69.
6. Шоу Б. Избранное. – М., 1946. – С.11.

Галина ГРУЦЬ

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Після проголошення незалежності України й побудови нової національної школи в усі ділянки її роботи необхідно було вносити радикальні зміни. Частину з них уже здійснено, а інші будуть поступово вноситись у найближчі роки. Про це свідчать як нові навчальні програми, так і нормативні документи про форми і методи організації навчального процесу.

Процес реформування освіти в Україні актуалізував і проблеми змін в теоретичних основах вивчення іноземних мов у загальноосвітніх школах. Нові пошуки і застосування вже наявного досвіду мають місце безпосередньо на практиці. Так, в поурочних планах учителів,

крім традиційного переліку намічених видів роботи, тепер можна зустріти важливі додаткові заходи, наприклад, щодо повідомлення учням нової інформації, розвитку в них логічного досвіду тощо. Спостерігається значне розширення змісту цих планів. Зокрема, широко застосовуються, крім загальновживаних, і нетрадиційні форми та методи навчання: ігри, конкурси, вікторини, змагання та інше.

Безперечно, за умов зростаючої індивідуалізації навчання прагнення вчителів урізноманітнити діяльність учнів на уроках іноземної мови, активізувати пізнавальний інтерес, сформувати особистість дитини самостійною, ініціативною та творчою, дотримуючись основних вимог педагогіки та психології, є актуальним. У цьому плані саме гра допомагає відшукати можливості ефективної взаємодії педагога та учнів, забезпечує мимовільне запам'ятовування мовного матеріалу та формування міцних навичок усного і писемного мовлення, підсилює мотивацію вивчення іноземної мови.

Про доцільність використання гри у навчально-виховному процесі писав С. Шацький. Він вважав, що "...гра – це життєва лабораторія дитинства, яка дає той аромат, ту атмосферу молодому життю, без якого ця пора її була б марною для людства. В грі, цьому спеціальному опрацюванні життєвого матеріалу, є найцінніше ядро розумної школи дитинства" [16, 15].

На ці специфічні особливості гри особливу увагу в своїй практичній діяльності звертав А. Макаренко. Він був переконаний, що у дитячому віці гра є нормою, що дитина повинна гратись навіть тоді, коли робить серйозну справу. Педагог, зокрема зазначав, "...що між грою та роботою немає такої великої різниці, як дехто думає... Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що у роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це неправильно: у грі є така ж велика відповідальність, як і в роботі, – звичайно, у грі гарній, правильній..." [6, 367-368].

Гра як форма і метод навчання була провідною у педагогічній діяльності В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі. Сучасні науковці, зокрема О. Савченко, В. Підласий, П. Щербань та інші теж вважають гру одним із ефективних методів та форм виховання творчих, всебічно розвинутих особистостей учнів, озброєних необхідними вміннями та навичками для подальшої самостійної, ініціативної й продуктивної навчальної діяльності.

Мета статті – обгрунтувати технологію використання дидактичних ігор у навчанні молодших школярів іноземної мови.

Слід зазначити, що існує значна кількість різноманітних тлумачень терміна "дидактична гра". Дидактичні ігри за С. Гончаренком – це "...ігри для навчання й виховання дошкільників і школярів, що розвивають сенсорні орієнтації дітей, спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, мають важливе значення для морального виховання та виробляють вміння діяти згідно з певними нормами" [3, 89].

На думку І. Підласого, "...навчальні ігри – спеціально створені ситуації, що моделюють реальність, з якої учні повинні знайти вихід [9, 335].

Ґрунтовне тлумачення методу дидактичної гри у контексті його практичного застосування в навчальному процесі, на наш погляд, подано П. Щербанем. За його визначенням, "...дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку" [14, 19].

У дитячі роки гра залишається основним видом діяльності дитини, навіть коли вона стає школярем, а супутником гри виявляється навчання. Ігрова діяльність як відпочинок та розвага змінює свій зміст на спосіб пізнання навколишнього світу, засвоєння суспільних правил поведінки, інтеріоризації соціальних ролей. Граючись, діти відтворюють все, що бачать, чують, читають, відображають життєві ситуації, тим часом набуваючи досвіду. Крім того, в іграх вони вчаться винахідливості, кмітливості та спритності, перевіряють свою силу і вміння.

Досвід викладання педагогами іноземних мов у молодшій школі свідчить про існування проблеми на шляху швидкого та продуктивного засвоєння матеріалу дітьми на уроці. Відомо, що для учнів початкових класів характерною є неможливість зосереджувати свою увагу на певній діяльності тривалий час без стійкої зацікавленості виконуваним завданням, тому відсутність зосередженості, активності школяра на уроці викликає поступове втрачання інтересу до навчання. Підтримати цей інтерес – важлива мета вчителя. "Саме вчитель допоможе учням спостерігати, думати, розмірковувати; переживати радість праці і пишатися

створеним; творити красу для людей і знаходити в цьому творенні щастя", – писав В. Сухомлинський [14, 146].

Зрозуміло, що змушуючи учнів довільно запам'ятовувати складні синтаксичні конструкції та лексичний матеріал без паралельної дії на емоції, уяву, вчитель розраховуватиме на успішний результат лише у 20% учнів класу. Щоб звести кількість поразок до мінімуму, педагог повинен змоделювати такі ігри, у яких молодший школяр зміг би самореалізуватися, виявити свої приховані здібності, позмагатись з друзями, пережити ситуацію успіху, отримуючи радість від подій, що відбуваються на уроці. Пізніше, пригадуючи свої позитивні емоції від нестандартного ігрового уроку, дитина мимоволі згадуватиме слова та фрази, що вивчалися. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого – пізнання, що стає безпосереднім змістом діяльності в свідомості школяра. Використовуючи на уроці елементи гри, вчитель створює доброзичливу обстановку, бадьорий настрій учнів у класі, підтримуючи таким чином бажання вчитися у дітей.

Ми не можемо універсіалізувати метод дидактичних ігор, однак рівень засвоєння учнями навчальної інформації зростає при активному застосуванні цього методу.

Рис. 1. Піраміда засвоєння інформації учнями

Вище подана піраміда, яку запропонував П.Щербань у посібнику "Прикладна педагогіка", є переконливим свідченням дієвості методу дидактичних ігор в порівнянні з іншими методами навчання.

Сучасні педагоги пропонують чимало класифікацій типів дидактичних ігор. Ми вважаємо найбільш ємною класифікацію П. Щербаня [19, 61].

Рис. 2. Класифікація дидактичних ігор

Проте слід зазначити, що у початковій школі здебільшого застосовуються рольові, імітаційні та ситуаційні ігри, рідше – організаційно-ділові. Метод "мозкової атаки" та ігрового проектування вчителі використовують у старших класах.

Тому серед великої кількості ігрових форм організації навчальної діяльності виділимо три основні групи ігор, що використовуються у загальноосвітніх закладах:

– *короткі ігри* (предметні, сюжетно-рольові та інші ігри, які розвивають інтерес до навчальної діяльності і вирішення конкретних задач);
– *ігрові оболонки* (ігрові форми організації навчальної діяльності, що більш тривалі у часі, ніж короткі ігри);
– *тривалі розвивальні ігри* (ігри, що спрямовані на формування певних психічних та особистісних якостей дитини, які тривають від кількох днів до кількох тижнів) [8, 264].

Ці ігри можна застосовувати для здійснення учнями навчальної діяльності в умовах уроків з усіх навчальних предметів, зокрема з іноземної мови.

Крім того, у контексті навчання англійської мови учнів молодшого шкільного віку І.Рязанова розглядає такі типи навчальних ігор:

– рухливі ігри (“зарядка”, гра у тварин, “кішки і мишки”, ігри на увагу тощо);
– вірші та пісні, що супроводжуються рухами;
– ігри-змагання (діти діляться на команди й виконують різні завдання);
– ігри з м’ячем (питання-відповідь, переклад слів і речень з української мови на англійську й навпаки);
– настільні ігри (лото, доміно, малювання);
– діалоги з героями книг англійських та американських авторів (Вінні-Пух, Мері Поппінс, Білосніжка, Том Сойєр);
– рольові ігри та ін. [12, 64].

Науковці вважають, що дидактична гра як метод навчання містить декілька основних елементів. Так, О.Савченко виділив такі етапи навчальної гри: “ігрове завдання, ігрові дії, правила гри та ігрова мета” [13, 39].

Ігрове завдання – це елемент у структурі ігор, що спрямовує ігрові дії учнів на використання набутих знань або на їх закріплення в процесі гри.

Ігрові дії – основа проведення гри; дії, що потребують дохідливого, поступового пояснення операцій, які учні повинні виконати під час гри.

Правила гри – організовуючий гру елемент, що несе на собі дидактичну, розвивальну, виховну та організаційну функції. На основі правил вчитель має можливість керувати грою та пізнавальною діяльністю учнів.

Ігрова мета – результат проведення дидактичної гри, на основі якого вчитель може проаналізувати ступінь засвоєння знань, умінь та навичок учнями.

Крім того, педагог як організатор гри повинен піклуватись про умови збереження стійкого інтересу в дітей до гри: використовувати умовну ігрову термінологію, вводити романтичні ситуації, використовувати всі види педагогічного впливу в ігровій формі (вимогу, заохочення, створення ситуації успіху, одобрення, покарання тощо, елементи групового змагання).

Дотримування цих умов дасть можливість педагогу на тривалий час зберегти ігрову атмосферу, активізувати діяльність учнів.

Отже, у процесі гри учні продуктивно мислять, застосовують отримані знання та вміння, виявляють ініціативу, самостійність і звикають до співпраці та співтворчості. Ефективне використання методу дидактичних ігор на уроках іноземної мови у початковій школі, однак, залежить від дотримання вчителем певних психолого-педагогічних вимог.

Погоджуємось з думкою науковців, що по-перше, дидактичні ігри не можна проводити з класом, учні якого не ознайомилися з лексичним, граматичним та синтаксичним матеріалом теми. Власне, недоцільним є використання методу ігор на уроках засвоєння знань, коли школярі лише ознайомлюються з основним змістом теми, що вивчатиметься.

Дидактичні ігри доцільно проводити з дітьми на уроках перевірки, корекції або узагальнення та систематизації знань, при цьому учні вже підготовлені до активної участі у навчальному процесі.

По-друге, варто замінити традиційне опитування молодших школярів, у яких з часом розвивається стереотипність мислення, на цікаві вікторини та динамічні ігри. В атмосфері постійного руху та конкуренції педагог формує потенційні креативні здібності в особистостях школярів, залучає до змагання реальних аутсайдерів навчального процесу, так званих

"відсталих" учнів. Певне ігрове завдання зумовлює появу вторинного інтересу до навчального матеріалу у відмінників та добрих учнів, закладаючи тим самим фундамент для поступового зростання активності молодших школярів у майбутньому.

По-третє, однією з основних переваг методу дидактичних ігор над іншими методами навчання є його опосередкованість. По суті, подаючи певні граматичні правила чи конструкції іноземної мови у вигляді, наприклад, гри-пісні, вчитель сприяє мимовільному запам'ятовуванню дітьми складного мовного матеріалу. Отож, діючи таким чином, "методом від супротивного", "педагог через пісню чи загадку формує позитивне відношення до змісту того, що запам'ятовується, а відповідно стимулює свідоме його засвоєння" [14, 20].

Так, наприклад, вивчаючи тему "Числівник" або "Лічба" на уроці іноземної мови у початкових класах, на другому занятті теми можна провести дидактичну гру "Склади число", метою якої є тренування у сприйманні чисел на слух. Ігрові дії зводимо до діяльності двох команд, які отримують картки з цифрами від 0 до 9. Діти по черзі повинні піднімати картки з відповідною цифрою та вишиковуватись у певному порядку, коли вчитель називатиме якесь число. Наприклад, триста сорок три – 3, 4, 3, а капітан промовляє вголос утворене число. Та команда, що правильно складе й назве більше чисел, отримає більшу кількість балів (гра триває до 10 балів) та виграє.

Дослідження особливостей впливу дидактичних ігор на особистість школяра показали, що вирішальне значення для підвищення ефективності навчання і підсилення мотивації вивчення іноземної мови має цілеспрямована, систематична та організована дія на емоційну сферу учнів, у першу чергу, на їх емоційну пам'ять. Колективні співи, ігри, танці сприяють вирішенню більшості виховних та дидактичних завдань на уроці. Співи, передусім вимагають в учасників спільних зусиль, викликаючи у дитини позитивне відношення до дійсності частіше, ніж інші методи організації навчального впливу.

Виконуючи одну з ролей у сюжетно-рольовій грі, дитина приймає у свій внутрішній досвід етичні норми поведінки, осмислюючи їх. У такій дидактичній грі школяр сам визначає, як слід поводитись у тій чи іншій ситуації, не чекаючи схвалення оточуючих. Винагородою за правильно обраний шлях участі у грі для молодшого школяра є почуття задоволення й радості, викликані виконанням своєї ігрової ролі.

Практика показує, що нестандартне, лексично та граматично зорієнтоване заняття подобається школярам більше, ніж стандартний, задидактизований урок. З одного боку, ігри та пісні активізують емоційну пам'ять молодших школярів, з іншого – містять необхідні для навчання одиниці монологічного та діалогічного мовлення [4, 16].

Повертаючись до основної мети раннього навчання іноземних мов, варто згадати й розвивальний аспект. Аналіз педагогами ефективних технологій навчання іноземних мов у молодшому шкільному віці дозволяє по-новому розглядати проблему інтелектуального розвитку молодших школярів. Природно, що технології раннього навчання читанню або граматики іноземної мови останнім часом перебувають під пильним спостереженням вчителів, методистів, упорядників підручників, адже викладачам іноземних мов відомі труднощі, що виникають в учнів початкових класів у процесі оволодіння, наприклад, технікою читання англійською мовою. Діти часто не розуміють багатозначності звуко-буквенних відповідників, великої кількості транскрипційних знаків і винятків у вимові. Подолати ці проблемні аспекти на уроці допомагають ігри, де звукові сполучення подаються як єдине ціле, а виклад матеріалу опирається на емоційно-образне, конкретно-дійове мислення і здатність школяра до імітації явищ дійсності.

О. Чернякова вважає, що здібність школярів шляхом імітації оволодівати складними звуками іноземної мови веде до повної автоматизації звуковимови. На заняттях деякі вчителі часто дивуються тому, як швидко і легко діти запам'ятовують найскладніші звуки іноземної мови. Імітація є одним з найефективніших прийомів навчання іноземної мови молодших школярів. Повторення за викладачем віршиків, скоромовок або окремих виразів – один із ефективних методів навчання фонетики іноземної мови. Це пояснюється тим, що діти молодшого шкільного віку сприймають звуки не ізольовано, а тільки в гамі звуків, тобто в слові. Крім того, якщо "діти засвоюють звуковий ряд іноземної мови імітативним шляхом, то це є більш суттєвим засобом навчання дітей правильній вимові" [15, 24-25].

Такий підхід паралельно з іграми на засвоєння граматичних правил, у яких діти самостійно виводять граматичні сталі, сприяє збільшенню інтелектуальних навичок та умінь, знайомить школярів із основними мислительними операціями аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, що стають невід'ємною часткою їх розумової діяльності [5, 26-27].

Як свідчать дані досліджень, у молодшому шкільному віці моральні якості стають рушійними силами поведінки та діяльності дитини. Тому навчити молодших школярів – це не лише дати їм знання, сформувати уміння та навички, але й виховати в них потребу, мотив, позитивне ставлення до набуття цих знань. Отже, це є моральний аспект навчання.

"Саме в молодшому віці, коли душа дуже піддатлива до емоційних впливів, ми розкриваємо перед дітьми загальнолюдські норми моральності, вчимо їх азбуки моралі...", – писав В.Сухомлинський [14, 146], крім того, педагог нагадував, що елементи гри корисно вносити в саме навчання, оскільки гра – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів та устремлінь.

Відомо, що під час гри дитина набуває важливих психологічних новоутворень: пізнання соціальної дійсності, засвоєння правил взаємостосунків та соціальних мотивів, здатність до довільної поведінки. Розігруючи взяту на себе роль, дитина виділяє ті правила та норми, що прийняті у навколишньому середовищі, робить їх взірцем своєї ігрової поведінки. Вступаючи в міжособистісні взаємини, молодші школярі часто залишаються байдужими до однолітків, вчителів та батьків. У них відсутня почуттєва основа, яка, необхідна для справжнього співпереживання іншій людині, розуміння її проблем, прагнення надати допомогу. Шульга Л. зазначає, що "вчитель, який вдало сформулював правила гри, змоделював виховну ситуацію, виховує почуття любові та здатність до співчуття у своїх учнів" [17, 48].

Виховні можливості гри приховані в її організації. У колективній діяльності чинником виховання стають самі умови, характер гри. Спілкуючись, діти вивчають правила співробітництва. Під час гри успішно розвиваються такі моральні риси, як колективізм, відповідальність, чесність, культура поведінки. Моральний розвиток молодшого школяра відбувається в предметній та ігровій діяльностях, бо саме у діяльності виникають моменти, які сприяють духовному вдосконаленню.

Існування важливого значення ігор для рівня вихованості та особистісного розвитку дитини засвідчував А. Макаренко у своїй теорії трудового навчання. Ігри призначалися не лише для фізичного загартовування дітей, а були й своєрідною школою етики та естетики життя.

Висновки. Дидактичні ігри є одним з ефективних методів навчання і виховання творчої, всебічно розвиненої особистості школяра. Навчальний матеріал, який засвоюється методом дидактичної гри, є особистісно значимим для учня, формує позитивне ставлення до вивченого, а, отже, створює підвищену мотивацію до навчання.

Крім того, дидактичні ігри мають такі особливості:

а) доцільність її використання на етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу;

б) розвиток потенційних креативних здібностей учнів;

в) активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів;

г) вплив на емоційну сферу, інтелектуальний розвиток та моральну поведінку молодших школярів.

Дослідження особливостей використання дидактичних ігор на уроках іноземної мови у початковій школі є, на наш погляд, перспективним і актуальним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Близнюк О.І., Панова Л.С. Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів іноземних мов. – К.: Освіта, 1997. – С.10-35.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. – М., 1995. – С.96.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С.89.
4. Квасова О.Г. Музыкальные и подвижные игры для обучения английскому языку на начальном этапе (I-Ш кл.) средней общеобразовательной школы // Иностранные языки. – 2000. – №4. – С.15-17.
5. Кувшинов В.И. Игры на занятиях английским языком// Иностранные языки в школе. – 1993. – №2. – С.26-27.
6. Макаренко А.С. Гра // Твори: в 7 т. – К., 1954. – Т.4. – С.367-368.

7. Онисюк О. Моральна поведінка дитини в ігровій діяльності // Початкова школа. – 1999. – №6. – С.9-11.
8. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева, и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр "Академия", 1998. – С.261-265.
9. Подласый В.П. Педагогика. – М.: Просвещение, 1996. – С. 332-335.
10. Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови (1-2 кл.). – К., 1996. – С.32.
11. Програми середньої загальноосвітньої школи. Англійська, французька та німецька мови (5-10кл.). – К., 1979. – С.52.
12. Рязанова И.С. Обучение английскому языку детей младшего возраста // Иностранные языки в школе. – 1992. – №1. – С.62-65.
13. Савченко О.Ю. Игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 1992. – №2. – С.39-41.
14. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т.4. – С.146.
15. Чернякова О. Вивчення англійської мови через гру// Початкова школа. – 2002. – №4. – С.24-26.
16. Шацкий С.Т. Изб. пед. соч.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – С.15.
17. Шульга Л. Ігрові методики та їх роль у моральному вихованні учнів молодшого шкільного віку // Рідна школа. – 2002. – №10. – С.48-50.
18. Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі // Початкова школа. – 1997. – №9. – С.18-21.
19. Щербань П. Прикладна педагогіка: Навч.-метод. посіб. – К.: Вища школа, 2002. – С.61,67.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ЕЛЕМЕНТИ НАУКОВОГО ПОШУКУ

Зіновій ОНИШКІВ

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОКОНТРОЛЮ В УЧНІВ МАЛОКОМПЛЕКТНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Характерним для молодших школярів, які навчаються в умовах класу-комплекту, є значний обсяг на кожному уроці самостійної роботи, обмеженість у спілкуванні вчителя з учнями. Тому важливою умовою підвищення ефективності навчальної діяльності є формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок.

Ефективність самостійної роботи в таких умовах у значній мірі залежить від сформованості загальнонавчальних умінь і навичок, оволодіння якими підвищує рівень навчальних досягнень учнів, сприяє формуванню навчальної діяльності.

Структурними компонентами навчальної діяльності є самоконтроль. Психологічні аспекти формування самоконтролю розкриті в дослідженнях П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Репкіна, А. Захарової, А. Маркової та інших.

П. Гальперін зробив спробу дати психологічну характеристику самоконтролю у зв'язку з проблемою уваги. Д. Ельконін, розглядаючи контроль як важливий компонент навчальної діяльності, під цим поняттям перш за все розуміє "контроль за правильністю і повнотою виконання операцій, що входять до складу дій" [6, 249], тобто пооопераційний контроль. Формування такого контролю є важливим засобом формування уваги.

У дослідженні К. Мальцевої предметом самоконтролю виступає не результат виконання дій, а "засвоєння способу дій в ході оволодіння навчальним завданням, а також і дій учнів за цим способом при виконанні практичних вправ " [9, 211]. Важливе значення для формування самоконтролю у цьому випадку має знання дітьми зразка для самоконтролю, співвіднесення виконуваних дій зі зразком. Проте молодші школярі, навіть знаючи, як контролювати себе, не завжди здійснюють самоконтроль. Тому їх до цього треба спонукати.

Дидактичні особливості формування самоконтролю розглядалися в дослідженнях О. Линди, І. Ітельсона, А. Нікуліної, П. Сосніної, Л. Титаренко та ін.

Певної специфіки вимагає формування навичок самоконтролю в умовах роботи в класі-комплекті. ***Мета статті*** – показати окремі способи формування самоконтролю у малокомплектній школі, враховуючи різний рівень готовності дітей.

У навчальних програмах для початкової школи у розділі "Формування загальнонавчальних умінь і навичок" виділено по класах такі основні вміння здійснювати самоконтроль [10, 6-8]:

1 клас. Вміння зіставляти результати власної роботи зі зразком. Оцінювати наслідки своєї роботи за орієнтирами, даними вчителем (правильно, красиво, що саме; якщо помилився, то в чому, що треба змінити, чого уникати в наступній роботі та ін.).

2 клас. Перевіряти результати своєї роботи і праці товариша за орієнтирами, даними вчителем (алгоритмічні приписи, словничок, зіставлення зі зразком тощо).

3 клас. Користуватися способом перевірки, застосовуючи алгоритми й пам'ятки. Контролювати послідовність роботи та її проміжні результати.

4 клас. Контролювати послідовність роботи за самостійно складеним планом. Знаходити і виправляти фактичні, логічні й стилістичні помилки.

У психолого-педагогічній літературі виділяють такі види самоконтролю, як самоконтроль за результатами або підсумковий, пооопераційний, випереджувальний, взаємоконтроль. Класифікація самоконтролю може проводитися і на основі інших ознак: на основі елементів,

що входять у контроль, виділяють констатуючий і коректуючий самоконтроль; за способом одержання інформації – безпосередній і опосередкований; за участю органів чуття – м'язево-руховий, зоровий, слуховий, комбінований; за формами організації навчальної діяльності – індивідуальний, груповий (взаємоконтроль), фронтальний.

Відносно доцільності проведення самоконтролю за результатами існують дві точки зору. П. Ерднієв вважає, що "перевірка відповідей будь-яких вправ завжди пов'язана з творчим відношенням результату до змісту задачі. При перевірці смислові зв'язки виступають у новому поєднанні, у новій послідовності, тому, перевіряючи розв'язання тієї чи іншої задачі, учні активно повторюють раніше вивчений матеріал" [7, 5].

Д. Ельконін, В. Давидов вважають, що така форма самоконтролю, як контроль за результатом не зачіпає процесуальної сторони діяльності. Він не ставить перед учнями завдання усвідомленого засвоєння навчальної дії. Такий самоконтроль є доцільним тільки у тому випадку, коли учень повертається до контролю за процесом.

Такої ж думки дотримується і О. Линда. Він вважає, "що на перших етапах навчання самоконтроль доцільно виділити в самостійну дію і здійснювати його після написання вправи" [8, 17].

У першому класі в основному використовується *підсумковий самоконтроль*. На уроках навчання грамоти при ознайомленні учнів із накресленням букв вчитель на дошці показує послідовність написання даної букви (фронтальна робота). У зошитах для письма наведено зразки написання кожної букви. Для сильніших учнів достатнім є накреслення букви, подане у зошитах, а слабшим учням доцільно надати певну допомогу – пунктирне зображення букви, по якому учень наводить ручкою. Пишучи кожну букву, учень повинен співставляти її зі зразком.

До виправлення помилок при написанні букв учитель повинен підходити диференційовано: помилки, допущені сильнішими учнями, доцільно лише підкреслити, а для слабших учнів потрібно на полях подати зразок написання, а також індивідуально вказати, в чому помилка, що потрібно змінити, ще раз показати послідовність написання даної букви або поєднання даних букв.

На початковому етапі формування навичок самоконтролю можна використовувати самоперевірку за поданими на зворотній стороні картки відповідями. Виконавши самостійно завдання, учень перевертає картку і співставляє відповіді.

Вартий уваги досвід щодо виправлення помилок з української мови, математики Заслуженого вчителя України, вчителя-методиста Лядської загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів Монастириського району Тернопільської області З. Бойко. Вчителька виготовила саморобний довідник для учня, в якому поміщено теоретичні положення і зразки виконання практичних завдань. Наскрізна нумерація матеріалів довідника дозволяє використовувати його у наступні роки навчання.

При перевірці на уроці в класі-комплекті самостійних завдань Зіновія Іванівна підкреслює виявлену помилку, а на полях записує номер правила, на яке допущено помилку. Учень у довіднику знаходить відповідне правило, читає його і сам виправляє допущену помилку. Із слабшими учнями вчителька працює біля дошки.

Підсумковий самоконтроль можна використовувати і на уроках у 2 класі. Наприклад, на уроках математики при виконанні завдання виду: "Випиши приклади, в яких відповідь 8:

11 – 3 10 – 8 13 – 5 8 + 3 – 4 7 + 4 – 3",

учні результати розв'язання звіряють із записаними відповідями на дошці:

11 – 3 13 – 5 7 + 4 – 3.

Для тих учнів, що допустили помилки, учитель дає картки із детальним записом розв'язання:

13 – 5 = 8 7 + 4 – 3 = 11 – 3 = 8

3 2 3 1 1 2

Аналогічні способи самоконтролю вчитель може використовувати при розв'язуванні прикладів виду: "Знайди приклади з відповіддю 25, 77, 99", "Випиши вирази, значення яких 47" і інші.

На уроках української мови у 2 класі теж доцільно використовувати підсумковий самоконтроль. Наприклад, при виконанні вправи 133. Спиши слова, вставляючи пропущені букви. Допиши перевірні слова [1, 58]:

Зміни слово. Добери споріднене слово:

л...сти – лист кн...жковий – книжка

оз... ро –... кл... новий – ...

в... рба –... ст... повий –...

Для слабших учнів як підказку можна дати теоретичну довідку про правопис ненаголошених **е**, **и** в корені слова, адресуючи їх до правила на с.56.

Уже починаючи з 2 класу потрібно вчити дітей виконувати *пооперaційний самоконтроль*. З цією метою доцільно використовувати пам'ятки, алгоритми, пооперaційне пояснення способу дії, коментоване управління.

Наприклад, при виконанні на уроках української мови у 4 класі вправи 301 [4, 135]:

"1. Від поданих іменників утвори прикметники і запиши їх.

Ліс, мороз, зима, хмара, школа, цемент, птах, голос.

2. У прикметниках познач закінчення і суфікси, за допомогою яких вони утворилися."

Для слабших учнів можна використати таку пам'ятку:

1. Визнач спочатку корінь.
2. Змінюючи утворений прикметник познач закінчення.
3. Частина слова між коренем і закінченням є суфіксом.
4. Познач суфікс.

Після виконання вправи учні зіставляють свої записи із записами на дошці. При виконанні вправи 172 [4, 79], завданням якої є прочитати текст і поділити його на частини, можна використати таку пам'ятку:

1. Про що йдеться на початку тексту?
2. Про що повідомляється далі?
3. Чим закінчується текст?

Слабших учнів можна адресувати до матеріалу підручника про будову тексту: зачин, основна частина, кінцівка.

Аналогічну форму самоконтролю можна використати при виконанні і перевірці вправи 192 [5, 82], адресувавши слабших учнів до теоретичної довідки на с.81 (вправа 188).

Можливості для пооперaційного самоконтролю є і на уроках математики. Зокрема цьому сприяють такі завдання, як № 629 [3, 96] "Розв'яжи з коментуванням 450 + 370", № 886 [3, 130] "Розв'яжи з коментуванням:

180 · 3 240 · 2 150 · 5 210 · 4".

Проте в умовах класу-комплекту можливості для проведення коментування обмежені. Тому для проведення пооперaційного самоконтролю доцільно використовувати пам'ятки, алгоритми. Наприклад, при виконанні вправи 1078 [3, 155] "Виконай ділення письмово:

651: 3 458: 2 372: 3".

Можна використати таку пам'ятку:

1. Виділи перше неповне ділене.
2. Визнач число цифр у частці.
3. Виконай ділення.
4. Назви друге неповне ділене.
5. Поділи його на дільник.
6. Назви третє неповне ділене.
7. Поділи його на дільник.
8. При виконанні ділення зверни увагу на те, що остача завжди повинна бути меншою від дільника.

Випереджувальний самоконтроль доцільно використовувати у 3-4 класах. На уроках математики – це прикидка відповіді при розв'язуванні задачі, визначення кількості цифр у частці при діленні на одно- та двоцифрове число. Наприклад, при розв'язуванні задачі № 966 [3, 139] "З 25 л молока виходить 1 кг масла. Скільки масла вийде з 75 л молока?" доцільно поставити запитання: Більше чи менше вийде масла? Чому?

Висновки. Ми розглянули окремі способи формування навичок самоконтролю в учнів початкових класів малокомплектних шкіл, зробили спробу диференціювати даний процес. Дальшого дослідження потребує проблема формування навичок самоконтролю на інших

уроках у класі-комплекті, забезпечення мотиваційної спрямованості цієї роботи, вивчення способів її індивідуалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька М.А., Вашуленко М.С. Рідна мова: Підручник для 2 класу. – К.: Освіта, 2002. – Ч.ІІ. – 126 с.
2. Богданович М.В. Математика: Підручник для 2 класу. – К.: Освіта, 2002. – 160 с.
3. Богданович М.В. Математика: Підручник для 3 класу. – К.: Освіта, 2003. – 160 с.
4. Варзацька Л.О. і ін. Рідна мова: Підручник для 4 класу 4-річної і 3 класу трирічної початкової школи /Варзацька Л.О., Вашуленко М.С., Мельничайко О.І., Скуратівський Л.В.; За заг.ред.М.С.Вашуленка. – 5-те вид. – К.: Освіта, 1997. – 256 с.
5. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І. Рідна мова: Підручник для 3 класу. – К.: Освіта, 2003. – Ч.І. – 126 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника //Избранные психологические труды.- М.: Педагогика, 1989. – С. 220 – 258.
7. Эрдниев П.М. Развитие навыков самоконтроля в обучении математике. – М., 1957.
8. Лында А.С. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий. – М.: Просвещения, 1973. – 137 с.
9. Мальцева К.П. Самоконтроль учебной деятельности младших школьников //Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М., 1962. – С.185-223.
10. Програми середньої загальноосвітньої школи.1-2 класи. – К.: Початкова школа, 2001. – 292 с.

Оксана КІЛІЧЕНКО,
Любов МИЖИЛОВСЬКА

НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні відзначається, що одним із пріоритетів державної політики в розвитку освіти є особистісна орієнтація навчально-виховного процесу.

Діти не сприймають нецікаві, одноманітні, нудні заняття. Вони хочуть творити, змагатися, гратися, бути співучасниками навчального процесу. Підтримання цього природного бажання й розвиток на його основі здібностей кожного школяра є основним завданням вчителя початкових класів.

Тому пошук способів організації навчального процесу, який би задовольнив вимоги сучасної школи, є постійним.

Особливе місце займає проблема “нестандартного уроку”. Серед сучасних педагогічних досліджень немає єдиної точки зору на дану проблему: розглядати варто “нестандартні” чи “нетрадиційні” уроки, чи доцільно їх взагалі виділяти.

Серед авторів, які визначають “нестандартні уроки”, варто назвати Г. Гусак, Є. Гугучкіну, О. Митник, О. Ночвіну, С. Коцюбинську. “Нетрадиційні уроки” виділяють Г. Варламова, Т. Кропачова, Н. Стяглик.

Метою статті є визначення значення і місця нестандартних уроків у навчальному процесі початкової школи.

“Нестандартні” уроки – поняття умовне. За логікою антонімів повинні передбачатися стандартні уроки, а вони в педагогічній практиці можуть існувати тільки як результат недостатньої підготовки вчителя. Мова йде про термін, який би відповідав прагненню педагога до оригінальності, творчості, пошуку.

Успіх у роботі вчителя забезпечується, як правило, не використанням окремих вдалих прийомів роботи, а розробкою технології навчання. Це передбачає не тільки пошук ефективних форм навчального процесу, але й відбір змісту навчального матеріалу.

Суть нестандартних уроків полягає в такому структуруванні змісту і форми, яке б викликало насамперед інтерес учнів і сприяло б їхньому оптимальному розвиткові і вихованню.

Мета нестандартних уроків – повне врахування вікових особливостей, інтересів, нахилів, здібностей кожного учня.

Нестандартні уроки народжені самою педагогічною практикою. Цим урокам притаманні свої особливості – оригінальність задуму, сюжету, структури, що дає змогу говорити про такі уроки як про "нетрадиційні", творчі, авторські [1, 172].

Такі уроки сприяють розвитку мислення і мовлення школярів, їхньої уваги, пам'яті, ініціативи, працьовитості та багатьох інших позитивних якостей.

Нестандартні форми навчання можна визначити як такі, що вже відомі в номенклатурі організаційних форм навчання, але їх актуалізація здійснюється в ті моменти, коли з'являються якісно нові соціальні завдання, а також як форми, котрі відзначаються нетрадиційністю організації навчального процесу, забезпечуючи оптимальність розв'язання навчально-виховних завдань.

Вони дозволяють урізноманітнювати методи і прийоми роботи з учнями, відходити від шаблонів, сприяють вихованню творчої особистості школяра, розширенню функцій учителя, дають можливість враховувати специфіку навчального матеріалу та індивідуальні особливості учнів.

Особливість нестандартних форм навчання передбачає розробку адекватної технології кожного уроку, а це, в свою чергу, вимагає певної їх класифікації.

На основі аналізу наукової літератури та досвіду проведення нестандартних уроків учителями можна визначити дві основні групи таких уроків:

- "пульсуючі", тобто такі форми навчання, які відомі в педагогіці давно, але в силу соціальних та інших умов частота їх застосування в практиці різна;
- "нетрадиційні" уроки, які відзначаються оригінальністю їх організації та проведення. Вони в основному виникли в останні роки під впливом засобів масової інформації (телебачення, радіо).

У залежності від реалізації основних компонентів навчання при розв'язанні його дидактичних завдань визначаються такі види нестандартних уроків:

- нетрадиційні уроки цілісного розв'язання завдань навчання (сприйняття мети, організація сприйняття, осмислення, закріплення, застосування знань, умінь, здійснення контролю і самоконтролю). Наприклад, урок-гра, урок-казка, урок-вікторина;
- "пролонговані" уроки, які не реалізують цілісно-дидактичних завдань за час проведення, тому що вимагають довгої попередньої підготовки. Наприклад, вечорниці, прес-конференції, театралізовані уроки тощо [2].

Класифікація цих уроків ще не склалася, але її "бібліотека" вже досить різноманітна. С. Годнік пропонує таку класифікацію:

1. Уроки, засновані на оригінальній організації навчального матеріалу: урок мудрості, урок-сповідь, урок "дублер починає діяти", урок – еврика, урок – творчий звіт, урок взаємного навчання тощо.

2. Уроки, що спираються на фантазію: урок-казка, урок творчості, урок винахідливості, урок – "дивовижне поруч", урок фантастичного проекту тощо.

3. Уроки за аналогією до різноманітних суспільних явищ: урок-конференція, аукціон, усний журнал, симпозіум, "оглядачі за круглим столом" тощо.

4. Уроки за аналогією до відомих у суспільній практиці форм, жанрів, видів діяльності: урок-дослідження, інтерв'ю, репортаж, мозкова атака тощо.

5. Уроки, що імітують діяльність установ та організацій: урок-засідання наукової ради, урок-театр, урок-довідкове бюро тощо.

6. Уроки, що імітують будь-які заняття чи види робіт: заочна подорож, літературна прогулянка, літературний салон, подорож у минуле тощо.

7. Уроки з ігровою основою: конкурс, турнір, естафета, ділова гра тощо.

8. Внесення в хід уроку форм позакласної роботи: КВК, "слідство ведуть знавці", "клуб знайомств", "урок – "Що? Де? Коли?", урок – година запитань і відповідей тощо [1, 172].

Автори С. Савінова та Є. Гугучкіна пропонують свою класифікацію: урок-подорож, урок-гра, урок-казка, урок "В гостях …", урок-зустріч, урок-вікторина, урок-змагання, урок-конкурс, урок-дослідження, турнір кмітливих "Що? Де? Коли?" [3, 88].

Т.Кропачева вирізняє такі нестандарти уроку: урок – КВК, урок – казка, урок – подорож, урок – вистава, урок – вікторина, урок – ярмарок, урок – гра, урок – аукціон, урок – лекція, урок – екзамен, колективний урок, урок – конференція, урок – консультація, урок – експедиція, урок – "лісова газета", урок – змагання, урок – "слідство ведуть знавці", інтегрований урок, урок "ділова гра", урок – естафета, урок – творчість, урок – еврика", урок – "Клуб чомучок", урок – зустріч [4, 57].

Цікавою є класифікація, запропонована старшим вчителем початкових класів школи-ліцею № 23 Прикарпатського університету Л. Марій. Вона практикує такі уроки (за структурно-композиційними особливостями): тематичний танок, конкурс (змагання), зустріч з людьми праці і цікавої долі, фантастична подорож, фестиваль народної казки, тематичний концерт творів дитячого фольклору, урок – казка за мотивами навчального матеріалу, урок – гра (сюжетно-рольові ігри за творами, що вивчаються), урок – подорож у світ чарівності, урок – спектакль (інсценізація художніх і фольклорних творів), тематичний концерт на теми навчального матеріалу [5, 6].

Успішність проведення оригінальних уроків залежить від ряду дій вчителя та учнів.

1) проводиться детальна підготовка таких уроків: даються попередні завдання, пояснюється структура уроку, роль і завдання кожного учня, готується наочність (карти, дидактичний матеріал);

2) продумується хід занять з урахуванням рівня та здібностей як класу в цілому, так і окремих учнів, характеру і здібностей учнів, що отримали окремі завдання, послідовність операцій і тощо;

3) окрема увага приділяється активізації діяльності всіх учнів, включаючи слабких, байдужих, педагогічно занедбаних, для того, щоби всі були зацікавлені і задіяні в тому чи іншому виді до активної навчальної роботи.

Треба відзначити, що у виборі нестандартних уроків потрібна міра. Якщо всі уроки зробити нестандартними, якщо відмовитись від традиційного уроку, то загальна картина буде не завжди сприятливою, учні звикають до таких незвичних способів роботи, зникає їх інтерес до навчання, успішність помітно знижується. Місце нестандартних уроків у загальній системі визначається учителем залежно від конкретних умов, змісту матеріалу та індивідуальних особливостей самого вчителя.

При організації, плануванні і проведенні нестандартних уроків варто дотримуватися таких вимог:

– у першому класі треба учнів "познайомити" з нестандартними уроками, але не зловживати в їх проведенні;

– дотримуватися на уроці основних принципів навчання;

– чітко визначити цілі (навчальні, розвиваючі та виховні) уроку та його місце в системі уроків. Тобто нестандартний урок має бути логічним продовженням вивчення навчального матеріалу з предметів і повинен готувати міцний ґрунт для проведення наступних навчальних занять. Цілі (навчально-виховні завдання, мета уроку) визначаються згідно з вимогами діючих навчальних програм для початкової школи;

– творчо використовувати різноманітні форми, методи, прийоми і засоби навчання, уміло їх поєднувати для досягнення ефективності уроку;

– раціонально чергувати різні види роботи для забезпечення активності учнів на уроці;

– використовувати різноманітні методи контролю за діяльністю учнів на уроці, об'єктивно оцінювати та мотивувати оцінку знань та умінь учнів.

Учитель може ставити перед собою й інші, конкретніші вимоги щодо організації, планування і проведення даного нестандартного уроку. Це має визначатися методикою роботи з учнями на уроках конкретного вчителя початкових класів та його підходами до проблеми нестандартизації в початковій школі як до одного з напрямків оновлення змісту освіти та ефективності організації навчально-виховного процесу.

Умови, що сприяють проведенню "нестандартних" уроків, залежать як від учителя, так і від учнів.

Вчитель повинен:

– підібрати завдання, які зможуть виконати всі, навіть слабкі учні; підтримувати ініціативу учнів, їх пропозиції щодо змісту етапів уроку;

– брати участь у дидактичній грі – у ролі ведучого, одного з персонажів, члена журі;

– не ставити оцінки, крім високих, заохочувальних, частіше користуватися не кількісними оцінками, а якісними;
– заохочувати почуття гумору учнів і самому виявляти його.

Правилами для учнів є:
– готуйся до уроку ретельно, інакше підведеш товаришів;
– уважно вислухай однокласника, не сперечайся, доки той, хто розповідає, не висловиться повністю, навіть якщо зовсім не погоджуєшся з ним;
– свою точку зору мотивуй, доводь, аргументуй.
– не докоряй однокласника зі своєї групи, якщо він припустився помилки, краще допоможи йому.

Висновки. Отже, ніхто не вимагає "відміни" традиційного уроку як основної форми навчання і виховання дітей. Мова йде про надання тому чи іншому виду навчальної діяльності нестандартних, оригінальних прийомів, що активізують учнів, підвищують інтерес до знань, виховують допитливість думки та захоплення дітей і разом з тим, забезпечують швидкість запам'ятовування, розуміння та засвоєння навчального матеріалу з урахуванням віку і здібностей дітей.

Без сумніву матеріали даної статті не претендують на повне розв'язання цієї багатоаспектної проблеми. Подальше вивчення її варто здійснювати, на нашу думку, в таких напрямках: організаційні засади проведення нестандартних уроків з учнями-шестирічками; організація індивідуальної роботи з учнями, контроль їх навчально-пізнавальної діяльності в умовах застосування нестандартних форм навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Страницы современной педагогики: диалог теории и практики / Под общ. ред. С.М.Годник. – Воронеж: ВОИПКРО, 1998. – 364 с.
2. Стяглик Н.І. Нетрадиційні форми навчання та їх вплив на якість навчального процесу в школі. Автор. Дис. к.п.н. – Харків, 1994. – 25 с.
3. Савинова С.В., Гугучкина Е.Е. Нестандартные уроки в начальной школе. – Волгоград: Учитель, 2002. – 88 с.
4. Кропачева Т.В. Нетрадиционные уроки естествознания в начальной школе // Начальная школа. – 2002. – № 1. – С. 57 – 63.
5. Нестандартні уроки в початкових класах /За ред. С. Коцюбинської. – Методичний збірник. – 2002. – №14. – 67 с.

Любов КАРАБІНОВИЧ

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ

В умовах особистісно орієнтованого підходу до навчання й виховання актуальними завданнями початкової школи є розвиток у дитини всіх позитивних природних якостей, створення умов для самовизначення та розкриття неповторності кожного учня. Початкова школа є фундаментом для формування знань і вмінь, оскільки саме в цей період учні заглиблюються у творчу атмосферу, шукають щось нове, піддаючи сумнівам старі істини. Школа повинна реалізувати насамперед творчий потенціал дитини. Тому на сучасному етапі її головними завданнями є розвиток пізнавальної активності школярів "Гуманізація освіти, її орієнтація на розвиток особистісного потенціалу учня, запобігання безвиході змусили школу перейти на технологічний стан розвитку, окремі форми і методи повинні поступитися цілісним педагогічним технологіям загалом і технологіям навчання – зокрема, вибір освітньої технології – це вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя" [2, 9]. Педагогічна технологія – це не тільки нові концепції навчання, це і вплив нових засобів, методів, прийомів навчання; використання їх на практиці задля формування пізнавальної активності школярів.

Тенденції особистісно орієнтованого навчання розглядаються у вітчизняній педагогічній науці як на теоретичному, так і на методологічному рівнях (І. Бех, П. Лузан, О. Падалка, О. Пєхота, І. Прокопенко та ін.). Проблеми формування пізнавальної активності

досліджувались і в працях багатьох іноземних та вітчизняних педагогів, зокрема таких, як А. Дистервег, Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. Проблема формування пізнавальної активності молодших школярів знайшла відображення у дослідженнях Н. Захарової, О. Савченко, І. Шамової та ін. Однак залишається відкритим питання розвитку пізнавальної активності молодших школярів через систему педагогічних технологій навчання на методологічному рівні.

Тому ***метою статті*** є висвітлення системи технологічних прийомів навчання, які сприяють формуванню пізнавальної активності учнів початкових класів.

Розглядаючи навчання як один з видів пізнавальної діяльності, вважаємо, що ця діяльність належить до пізнання, тобто відображення у свідомості явищ реальної дійсності, а також розширення і поповнення знань та уявлень про явища й закони природи й суспільства. Активність у педагогічній науці розглядається і як якість особистості людини, її досягнення, і як результат цієї діяльності. Пізнавальна активність молодшого школяра виявляється у його прагненні до учіння, у бажанні ефективного оволодіння знаннями за оптимальний час, у мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-виховної мети.

У сучасній дидактиці "виділяють три рівні пізнавальної активності: відтворювальна – характеризується прагненням учня запам'ятати і відтворити; інтерпретаційна –це прагнення учня пізнати зв'язки між явищами і процесами, оволодіти способами його застосування у змінених ситуаціях; творча активність – уміння не тільки зрозуміти й пізнати, а й знайти свій спосіб вирішення" [4, 78]. Таким чином, щоб матеріал, який вивчається у початковій школі, став предметом розумових і практичних дій кожного учня, школяр повинен мати сформоване вміння сприймати, переробляти й фіксувати нову навчальну інформацію. А тому учитель початкових класів має усвідомлювати, що у дітей краще формується пізнавальна активність, якщо наявне ретельно сплановане оточення, яке сприяє заохоченню їх до творчості, дослідження, експериментів. Пізнавальна активність тісно пов'язана з увагою, пам'яттю, мисленням, волею. В її основі закладені прийоми розумової діяльності (аналіз, порівняння, абстрагування, узагальнення). Формування пізнавальної активності молодших школярів є і результатом, і умовою навчання. Важливими чинниками цього процесу є новизна змісту матеріалу, що вивчається, і сам підхід до його розгляду, емоційна привабливість навчання, творче використання вчителем програмового матеріалу, самостійність учня. Щоб мати можливість знайти себе у житті, школяр повинен бути здатним адаптовуватися до різних ситуацій, самостійно визначати напрям дії, бачити шляхи вирішення проблеми, творчо мислити.

Розвиткові пізнавальної діяльності учня сприяє активне використання учителем новітніх педагогічних технологій. Серед них у початковій школі важливе місце займає оптимальне читання, що охоплює той діапазон мовлення, до якого пристосовується артикуляційний апарат школяра. Дитина, котра погано читає, відчуває труднощі, їй не цікаво на уроці. Щоб уникнути цього у роботі з учнями, слід досягнути оптимальної швидкості читання. Практика початкової школи переконує, що під час читання важлива не тривалість, а частота тренувальних вправ. Тому, починаючи з першого класу, слід працювати над скоромовками, читаючи їх у трьох темпах: повільно, швидко, у темпі скоромовки.

Для формування пізнавальної активності школяра, покращення оперативної пам'яті у процесі оптимального читання доцільною є робота з наборами зорових диктантів. Вони побудовані із поступовим нарощуванням довжини речень на 1-2 букви. Так, у першому реченні першого набору – 8 букв, а у 18 наборі їх уже 46. Писати такі диктанти слід щодня. Це обов'язкова умова. Приклад першого набору:

1. Тане сніг.
2. Тече річка.
3. Почався дощ.
4. Сашко читає.
5. Птахи літають.

З наборами зорових диктантів доречно працювати і на уроках української мови під час вивчення морфології, фонетики, лексикології. Наприклад, зробити звуко-буквений аналіз слова "читає", назвати в диктанті дієслова, іменники тощо.

Як показали практичні дослідження, цікавим і ефективним є напівголосне читання тексту у темпі скоромовки, читання знайомого тексту з переходом на незнайому частину. Усі вправи доцільно проводити колективно. Порівняння результатів збільшення темпу читання завжди викликає в учнів радість та задоволення.

Для формування стійкої уваги доцільне використання таблиць Шульте. Ми пропонуємо такі завдання: подивитись в центр таблиці, намагаючись побачити всі числа від 1 до 25; дивлячись на середину аркуша, намагатись побачити зображення по кутах тощо.

Цінною для формування пізнавальної активності молодшого школяра є робота з деформованими словами, текстом. Її слід проводити не поспішаючи, із поступовим ускладненням завдань. Так, під час проведення педагогічного експерименту першокласникам, які вже знають літери, пропонується прочитати слово, в якому порушено порядок літер. Наприклад, МАЗИ (зима), ТІОЛ (літо). В учнів відразу виникає зацікавлення. Завдання згодом ускладнюється: відновити групу слів і вилучити зайве. Поступово у 3-4 класах учні читають деформовані речення, тексти. Розвиваючий ефект при використанні такого методу, безумовно, позитивний: у школярів формується висока концентрація уваги й самостійність мислення, підвищена здатність до передбачень.

Для розвитку умінь швидкого засвоєння й обробки інформації дітям пропонується на уроках мови, читання, математики відшукати відповідне число, речення, частину мови, підкреслити основні слова, потрібні для розуміння прочитаного.

Ще одне завдання вчителя – навчити дітей переглядати текст. Це вміння знаходити потрібну інформацію, не читаючи всього тексту. Для цього у початковій школі використовують завдання: знайти в тексті, дивлячись зверху вниз, дату, цифру, ім'я чи власну назву; розділовий знак, слово, яке починається з певної літери та ін. Важливими для формування пізнавальної активності дітей є вправи з розвитку словникового запасу, як-от: малюнковий диктант, диктант "відгадай слово за його характеристикою", завдання "принеси в клас нове слово і поясни його значення", гра "із літер одного слова склади інші". Стимулювати творчу активність молодшого школяра вдається через елементи методики аналогії (порівняння). Зокрема, під час складання загадок, прислів'їв, приказок учні змалку привчаються фантазувати, порівнювати. Таким чином, діти залучаються до творчої роботи, самоконтролю. Вони аналізують складені загадки, порівнюють їх, працюють над недоліками.

Дуже цікавим і необхідним для розвитку пізнавальної активності є "мозковий штурм". Пошук ідей ведеться, коли критика заборонена. При цьому, на першому етапі кожна ідея, навіть безглузда, винагороджується, згодом вибирається правильна думка. Таким чином, на уроці немає жодного пасивного учня. Цікавим, на наш погляд, є використання прийому асоціацій. Застосовуючи його на уроках мови, читання, діти отримують різноманітні завдання, наприклад, підібрати слова, які асоціюються зі словом весна, записати їх. Для розвитку фантазії доцільно використовувати слухання музики з певним творчим завданням. Так, дітям пропонується послухати музику й уявити, що у них є крила. Вчитель ставить запитання: "Куди б ви хотіли полетіти?" Відповіді, звичайно, отримано різні. Однак вони засвідчують наявність у школярів фантазії і визначають наявний рівень творчого мислення.

Продуктивними для розвитку пізнавальної активності, творчих здібностей школярів є нетрадиційні уроки. Зокрема, це уроки-аукціони, на яких "продаються" бали; уроки читання, які переростають в уроки-фантазії, конкурси; уроки-подорожі, ігри. Як показала практика, дітям часто слід ставити відкриті запитання, що потребують аргументації, викликають роздуми, заохочують до пізнання. Наприклад: "Що ти маєш на увазі?", "Доведи, що твоя відповідь правильна". Працюючи таким чином, учні не розгублюються у вирі наук, адже вміють швидко і правильно читати, логічно мислити, працювати з книгою й словником. "Акцент на цьому виключно важливий для подолання побутової авторитарної парадигми навчання, де панує монофункціональний підхід до дитини, яка розглядається і оцінюється лише з боку навчальних досягнень" [3, 98]. А тому урок слід постійно змінювати, удосконалювати, поєднуючи індивідуальні, групові та фронтальні види роботи. Саме технологія організації групової навчальної діяльності школярів формує пізнавальну активність, мотивацію до навчання. Тут використовуються такі технологічні прийоми: індивідуальна робота, робота в парах, робота в малих та великих групах. Утворюючи групи, слід ураховувати не тільки поділ за інтересами, інтелектуальними можливостями, але і за типом темпераменту, характером, стилем навчання

тощо. При цьому використовуються різноманітні прийоми поділу на групи: за інтересами, за кольорами на картках, за геометричними фігурами, за прізвищами чи іменами дітей, за жанрами літератури, темами. Після первинного ознайомлення з новим матеріалом кожна група працює над своїм завданням, отримавши відповідні інструкції. Таким чином, учні мають широкі можливості для вибору, дослідження. Тут заохочується старанність та персональна відповідальність кожного за справи в групі. Така робота сприяє тому, що молодші школярі вчаться висловлювати чітко й правильно свої думки, володіти словом як засобом спілкування, користуватись додатковою літературою, спільно вирішувати проблеми та розподіляти ролі, допомагати один одному. Вплив товаришів, можливість працювати у темпі, притаманному кожній дитині, дає позитивні результати. Разом із формуванням пізнавальної активності розвивається самостійність, з'являються позитивні зрушення у самооцінці. На практиці позитивні результати дає такий технологічний прийом, як навчання в парах. Його використовують найчастіше для роботи з таблицями, для імітаційно-рольових вправ, тестової перевірки знань, читання в парах, рольового читання тощо. Усе це сприяє активізації пізнавальної діяльності учня. Як показали результати дослідження, цінним у використанні таких педагогічних технологій є те, що учні беруть на себе аналіз проблеми, альтернативне її вирішення, вчаться співробітництву, розвивають уміння самостійно і творчо мислити.

Висновки. Проведене дослідження показало, що роботу з формування пізнавальної активності школярів слід будувати за такою схемою: цікаво – невимушено – засвоєно – апробовано на практиці. Важливими технологічними прийомами, які формують пізнавальну активність учня початкових класів, на нашу думку, є: оптимальне читання, прийоми асоціацій та "мозкового штурму"; робота з наборами зорових диктантів; використання у навчальному процесі таблиць Шульте; робота з деформованими словами, текстом; удосконалення вміння знаходити потрібну інформацію, не читаючи всього тексту; читання тексту у темпі скоромовки; читання знайомого тексту з переходом на незнайому частину; слухання музики з певним творчим завданням; технологія організації індивідуальної, парної, групової навчальної діяльності. Запропоновані технологічні прийоми є тільки складовою всієї системи роботи, яка дає змогу зробити навчання дітей живим, невимушеним, викликає бажання удосконалювати себе. Застосування таких форм, методів, прийомів роботи дає можливість активізувати пізнавальну діяльність школярів; навчальний процес стає невимушеним; в учнів з'являється бажання вчитись.

Для більш повного вивчення проблеми формування пізнавальної активності учнів початкових класів подальшого дослідження вимагає процес впливу новітніх технологій на розвиток розумових здібностей школярів, їх пізнавальну активність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захарова Н. Пізнавальні завдання формують в учнів загальнопізнавальні вміння // Початкова школа. – 2002. – № 1. – С. 67-70.
2. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. /О.М Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М.. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пєхотн. – К.: "А.С.К.", 2001. – 256 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К., 1997. – 310 с.
4. Шамова І.Т. Активізація учіння школярів. – К.: Педагогіка, 1985. – 101 с.

Ольга КОРЧЕВСЬКА,
Мирослава КОЗАК

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ УЧНІВ РОЗВ'ЯЗУВАТИ ЗАВДАННЯ ПІДВИЩЕНОЇ СКЛАДНОСТІ

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 велике значення має розв'язування завдань підвищеної складності. Спостереження за навчальною роботою вчителів-класоводів на уроках математики показують недостатній рівень володіння ними прийомами ефективного використання цих завдань.

У широкому аспекті проблему використання завдань підвищеної складності вивчали М. Богданович, М. Бурда, О. Савченко, Б. Друзь, М. Левшин, П. Маланюк та ін. Ці автори розглядали питання впливу системи завдань підвищеної складності на розвиток школяра; розвитку пізнавальних інтересів засобами розв'язування нестандартних завдань; ролі завдань підвищеної складності в позакласній роботі.

У роботі вказаних авторів при навчанні розв'язувати математичні завдання традиційно висвітлюються такі методи: аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний. Кожному з цих методів відповідає певний спосіб підходу при розборі завдання.

Поряд із традиційними методами навчання розв'язування як стандартних, так і завдань підвищеної складності заслуговують на увагу так звані творчі методи [8, 97]. На нашу думку, творчим методам у методичній літературі приділено недостатню увагу. ***Метою статті*** є висвітлення маловживаних нетрадиційних методів роботи над завданнями підвищеної складності.

Творчі методи застосовуються тоді, коли знань, вилучених з пам'яті дитини, недостатньо для розв'язання задачі і є необхідність шукати ці знання в нових джерелах. Для роботи із завданнями підвищеної складності ми випробували такі творчі методи, як брайнстормінг і метод "руйнування".

Метод брайнстормінг ("мозковий штурм") – це форма колективних роздумів, "наступ на проблему" всіма силами класу. В основі цього методу лежать дві рекомендації:

– у пошуках ідеї розв'язування відкласти оцінювання;
– домагаючись якості, створювати багато ідей.

Реалізація методу брайнстормінгу базується на таких принципах:

– колективізму (розв'язування математичної задачі здійснюється силами всього класу шляхом висунення необмеженої кількості задач, які випливають зі змісту базової задачі);
– розчленування (після ознайомлення із задачею вчитель пропонує класові скласти максимальну кількість окремих задач);
– верифікації (розв'язання задачі ще раз осмислюється за допомогою допоміжних матеріалів, наприклад, схеми повного аналізу задачі з поставленими в ній запитаннями).

Методом брайнстормінгу можна розв'язувати задачі дуже широкого змісту і високого ступеня складності. Цей метод створює для учнів багато можливостей для творчого мислення. Робота складається з трьох етапів: відкриття фактів, формування задумів розв'язання, верифікація розв'язання.

Продемонструємо цей метод на прикладі опрацювання ускладненої типової арифметичної задачі на пропорційне ділення.

Двоє косарів косили траву. Перший косар працював 3 дні по 7 год, другий – 4 дні по 6 год. Разом вони одержали 135 грн. Скільки заробив перший косар, якщо за годину роботи косарі одержували порівну?

Перший етап – відкриття фактів.

На цьому етапі вчитель з допомогою учнів збирає про задачу важливу інформацію, задаючи учням запитання: про що говориться в задачі? що відомо? що невідомо? Робота учнів обмежується пошуком у задачі чисел, записом їх без вникання у взаємозв'язки між ними, констатацією кінцевого запитання або виділення головного невідомого, не вдумуючись в те, що в задачі є ще й проміжні відомості.

Після ознайомлення учнів зі змістом задачі вчитель пропонує їм скласти якомога більше задач на базі основної. Усі задачі, навіть складені з помилками, вчитель записує на дошці.

1) *Перший косар працював 3 дні по 7 год. Скільки годин він працював?*

2) *Другий косар працював 4 дні по 6 год. Скільки годин він працював?*

3) *Перший косар працював 3 дні по 7 год, а другий – 4 дні по 6 год. Скільки всього годин працювали обидва косарі?*

4) *Перший косар працював 3 дні по 7 год, а другий – 4 дні по 6 год. Їм заплатили за роботу 135 грн. За годину роботи косарі одержували порівну. Чому дорівнює плата за годину роботи?*

5) *За годину роботи перший косар отримував грн. Він працював 3 дні по 7 год. Яку плату отримав перший косар?*

Кожна окрема задача є виявленням різноманітних зв'язків між даними і шуканими основної задачі, а також відшуканням проміжних невідомих і шляхів до головного невідомого. Далі учні, аналізуючи окремі задачі, виявляють всі кількісні дані, які повторюються в кожній задачі. Вчитель записує:

Відомо:

3 дні по 7 год;

4 дні по 6 год;

135 грн.

Наступає зручний момент для визначення всіх невідомих, які виступають в основній задачі у відкритій і прихованій формі. На дошці з'являється запис:

Невідомо:

1) *Скільки годин працював І-й косар?*
2) *Скільки годин працював ІІ-й косар?*
3) *Скільки всього годин затрачено?*
4) *Скільки коштує година роботи?*
5) *Скільки заробив перший косар?*

Перший етап роботи над задачею закінчився.

Другий етап – формування задумів розв'язання.

Учні виконали велику розумову роботу. Вони працювали творчо, бо при складанні окремих задач їм доводилося виявляти все нові й нові зв'язки між даними базової задачі. Вони проявили гнучкість і глибину мислення, бо з'ясовували залежності між даними і невідомими величинами у все нових конфігураціях. Учні задіяли мислення, що формує ідеї, і мислення критичне, завдяки якому після запису всіх запропонованих окремих задач було оцінено їхню логічність і придатність для розв'язування базової задачі. Після проведеної роботи учні орієнтуються у відомих і невідомих величинах базової задачі і можуть приступити до наступного етапу розв'язування.

На другому етапі учні самостійно записують дії або вирази, які дають відповіді на кожне запитання:

1) $7 \cdot 3$;
2) $6 \cdot 4$;
3) $7 \cdot 3 + 6 \cdot 4$;
4) $135 : (7 \cdot 3 + 6 \cdot 4)$;
5) $135 : (7 \cdot 3 + 6 \cdot 4)\ (7 \cdot 3)$.

Для того, щоб виконати ці записи, учні зіставляють кожну невідому величину з відповідною їй раніше складеною задачею. Звичайно, не всі учні могли скласти такі вирази. Більшість дітей записували розв'язання діями.

На другому етапі учні затратили великі розумові зусилля, які привели через відкриття проміжних невідомих до відкриття головного невідомого.

Третій етап – верифікація розв'язання. Тут осмислюється, уточнюється ідея розв'язування. Він потрібний для перевірки розуміння учнями структури задачі, для кращого осмислення ходу розв'язання.

На третьому етапі учні отримують на картках схему із завданням записати у порожніх кружечках потрібні числа, а поруч із знаками запитання – пояснення, що тут слід обчислити (рис. 1).

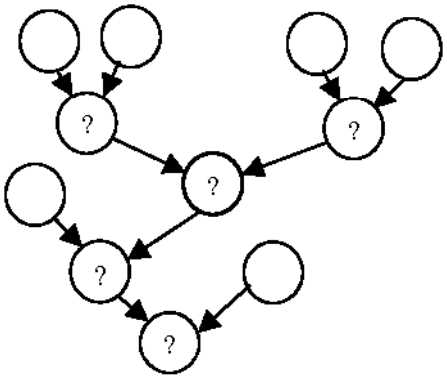


Рисунок 1.

Метод брайнстормінг належить до творчих методів, бо при його застосуванні саме розв'язування математичної задачі не є самоціллю; цей метод служить і для розвитку мислення учнів, мислення творчого, здатного формувати ідеї, та мислення критичного і логічного, тобто оцінюючого, здатного аналізувати, класифікувати, робити висновки і узагальнювати.

Ще один творчий метод – "руйнування". Він має таку назву тому, що в процесі роботи над завданням воно піддається "руйнуванню" з метою кращого його розуміння. У процесі "руйнування " учні заміняють одні дані іншими, деталізують, узагальнюють, відкидають чи добавляють дані, змінюють їхню величину і т.п.

Метод "руйнування" спирається на два основних принципи:

– принцип варіації (полягає у зміні базової задачі шляхом зміни кількості її даних, створення нових структур, заміни одних даних іншими і т.п.);
– принцип спонукання (полягає у спонуканні учнів пропонувати якомога більше запитань, які вчитель записує на дошці).

Наведемо зразок роботи за цим методом. Вчитель пропонує учням в якості базового завдання задачу без запитання.

На одному заводі за 5 днів 6 машин витягнули 24000 м дроту. На другому заводі 16 таких самих машин витягували дріт 20 днів.

Перший етап. Діти отримують завдання скласти максимальну кількість запитань до даної умови. Всі запитання вчитель записує на дошці. Критичні зауваження до сформульованих запитань на цьому етапі роботи не допускаються. На дошці з'являються записи:

1) *Скільки метрів дроту витягує 1 машина за 5 днів?*
2) *Скільки метрів дроту витягують 6 машин за 1 день?*
3) *Скільки метрів дроту витягує 1 машина за 1 день?*
4) *Скільки метрів дроту витягують 6 машин за 10 днів?*
5) *Скільки потрібно машин, щоб витягнути 24000 метрів за 1 день?*
6) *Скільки метрів дроту витягують 16 машин за 1 день?*
7) *Скільки метрів дроту витягують 16 машин за 20 днів?*
8) *Скільки метрів дроту витягують 16 машин за 60 днів?*
9) *Скільки метрів дроту витягують усі машини обох заводів за 1 день?*

І так далі.

Оцінка правильності висунутих запитань відкладається на пізніше. На першому етапі нас цікавить не якість, а кількість сформульованих запитань. Усі запитання об'єднуються навколо проблеми: що можна обчислити? Учитель намагається будувати роботу так, щоб учні не запам'ятали, хто є автором кожного запитання та хто скільки придумав запитань. Завдяки цьому учні вільно пропонують найрізноманітніші запитання, не боячись критичних зауважень з боку своїх товаришів і вчителя.

Таким чином, на цьому етапі на перший план висувається мислення, що формує ідеї.

Другий етап. На цьому етапі оцінюється правильність, логічність записаних запитань. Учні за чергою виходять до дошки і навпроти кожного запитання записують дію, яка дає відповідь на нього, або вираз. Якщо при цьому виявляється, що деякі запитання помилкові, некоректні, недостатньо точні, то у ході обговорення з учнями вчитель з'ясовує, де криється помилка. Дії, записані учнями, врешті-решт мають вигляд:

1) $24000 : 6 = 4000$ (м);
2) $24000 : 5 = 4800$ (м);
3) $4800 : 6 = 800$ (м) або $4000 : 5 = 800$ (м);
4) $4800 \cdot 10 = 48000$ (м) або $24000 \cdot 2 = 48000$ (м);
5) $24000 : 800 = 30$ (маш.);
6) $800 \cdot 16 = 12800$ (м);
7) $12800 \cdot 20 = 256000$ (м);
8) $256000 \cdot 3 = 768000$ (м) або $12800 \cdot 60 = 768000$ (м);
9) $800 \cdot (16 + 6) = 17600$ (м).

Учні стежать, чи записана товаришем дія адекватна поставленому запитанню. По ходу запису дій учні встановлюють непотрібні, зайві запитання і викреслюють їх із списку. Наприклад, у даному випадку восьме запитання зайве, бо числа 60 немає у базовому завданні.

Таким чином, на даному етапі на перший план висувається критично-логічне мислення. Учні з'ясовують, чи має смисл кожне запитання, чи можна дати на нього осмислену відповідь, роблять висновки, чи потрібно давати відповідь на всі запитання і яка у цьому користь.

Третій етап. На цьому етапі кожен учень вибирає будь-яке запитання із написаних на дошці, формулює до нього адекватну умову задачі і самостійно розв'язує складену задачу.

У ході експерименту ми прийшли до ***висновку***, що метод "руйнування", як і метод брайнстормінгу, добре розвиває мислення учнів як таке, що формує ідеї, так і критично-логічне. Він вчить з'ясовувати зв'язки і залежності в базовій умові, а також розвиває вміння використовувати ці зв'язки для складання нових варіантів задачі. Цінність колективної роботи за цим методом полягає в тому, що разом учні можуть скласти набагато більше завдань, ніж кожний окремо, і всі ці задачі стають надбанням кожного учня. Цінність брайнстормінгу полягає у створенні найкращих умов для перевірки розуміння учнями структури задач та кращого осмислення ними процесу розв'язування задач. Недоліком і брайстормінгу, і методу "руйнування" є довготривалість роботи над завданням.

Перспективою даного дослідження є з'ясування ролі творчих методів виконання завдань підвищеної складності у рівневій системі вивчення математики в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми методики навчання математики /За ред. М.І.Моро, А.М.Пишкало. – М.: Педагогіка, 1977. – 248 с.
2. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. – М.: Знание, 1978. – 48с.
3. Богданович М.В. Методика розв'язування задач у початковій школі. – К.: Вища школа, 1990. – 183 с.
4. Возрастание возможности усвоения знаний / Под ред. Эльконина Д.Б., Давыдова В.В. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
5. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. – Воронеж.: Изд-во Воронежского университета, 1976. – 327 с.
6. Друзь Б.Г. Формування пізнавальних інтересів до математики в учнів молодшого шкільного віку.: Дис. ... канд. пед. наук:13.00.02. – К., 1971. – 223с.
7. Побірченко Н.А. Психологічні основи навчання математики в початкових класах. – К.: Рад. школа, 1985. – 64 с.
8. Ханиш Я. Теоретико-методические основы развития творческих умений младших школьников при обучении математике: Дисс. ... докт. пед. наук. – 13.00.02. – К., 1998. – 162 с.
9. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач. – М.: Высшая школа, 1972. – 215 с.

Марія ВОЛЧАСТА

ВИВЧЕННЯ ГЕОМЕТРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Перебудова системи освіти вимагає оновлення математичної освіти, серед якої чільне місце займає геометрія. Знання з геометрії виникли на початку розвитку людської культури, що свідчить про нагальну потребу їх для людства, отже необхідність вивчення в школі. Цей процес повинен бути безперервним і готувати учнів 1-6 класів до вивчення систематичного курсу геометрії у сьомому класі. У системі неперервної освіти важлива роль належить початковій школі. Саме вона покликана розвивати в учнів бажання та уміння вчитися, формувати допитливість, пізнавальний інтерес.

У зв'язку з переходом початкової школи на нові програми, включенням у них значного за змістом геометричного матеріалу виникає проблема розробки методики його вивчення, виходячи із завдань, які поставлені перед школою Державною національною програмою "Освіта" ("Україна XXI століття"), Національною доктриною розвитку освіти в Україні, Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа) та Концепцією математичної освіти 12-річної школи.

Питанню вивчення геометричного матеріалу у початковій школі приділено немало уваги у працях багатьох вчених. А.Пишкало [6, 181] виділив рівні геометричного розвитку учнів, запропонував систему викладання геометрії у 1-4 класах. У пропонованій ним системі "...ознайомлення учнів з геометричними об'єктами проходить спочатку в напрямі формування якісних геометричних операцій (вивчення форми, взаємного положення, відношень і т.п.) і

лише трохи пізніше поступово формуються кількісні операції (вимірювання)" [6, 20]. Вчений вважав, що "...геометричний розвиток повинен бути безперервним (не допускати пропусків, періодів бездіяльності), рівномірним (не допускати перевантаження на якихось етапах), різноманітним (стосуватись багатьох сторін у вивченні просторових відношень" [6, 20].

Цікавим є виклад наочної геометрії у посібнику О. Астряба [1]. Вчений спирається на дослідження психології про те, що для учнів від 7 до 12-13 років доступним є вивчення геометричних фігур і пов'язаних з ними величин через сприймання конкретних об'єктів та уявлення про їх властивості на основі вражень від фактів, які спостерігалися раніше. Тому для учнів такого віку доцільною є побудова курсу наочної геометрії, тобто "...вивчати властивості геометричних форм тільки на окремих геометричних об'єктах, поклавши в основу безпосереднє їх сприймання та уявлення, не вдаючись до загальних абстрактних понять про них. Справедливість геометричних властивостей і фактів при цьому встановлюється індуктивним методом" [1, 6].

На мізерність, вузькість геометричного матеріалу, який вивчається в початковій школі, вказують Н. Долбинін, І. Шаригін [3]. Вони пропонують, щоб у початкових класах широко і змістовно вивчалась наочна геометрія. В її основі повинна лежати "...максимально конкретна, практична діяльність дитини, пов'язана з різними геометричними об'єктами" [3, 20]. На важливість вивчення наочної геометрії вказували також П. Карасьов, Н. Мацько, В. Житомирський, Л. Шеврин.

Але методика вивчення геометричного матеріалу залишається не розробленою. Особливо це стосується того матеріалу, який за попередніми програмами і підручниками не вивчався. Недостатньо уваги приділяється питанням вивчення геометричного матеріалу з врахуванням перспективи його розвитку в наступних класах і систематичному курсі геометрії.

Враховуючи наявний науковий фонд та досвід роботи вчителів початкових класів, виділимо завдання вивчення геометричного матеріалу у початковій школі:

- уточнення, поглиблення й розвиток сенсорних умінь молодших школярів з метою успішної орієнтації в навколишній дійсності;
- формування наочно-чуттєвих уявлень про основні геометричні фігури та простіші їх властивості;
- формування початкового досвіду вимірювання й обчислення геометричних величин;
- розвиток образного мислення;
- формування початкових умінь доказових міркувань і обґрунтування своїх дій, розвиток відповідних мовленнєвих умінь, пов'язаних з використанням термінів і символів.

Мета статті – розкрити основні методичні засади вивчення геометричного матеріалу в початкових класах, які сприяють досягненню мети і реалізації вказаних вище завдань.

Особливістю вивчення геометричного матеріалу в школі є концентричний розвиток його змісту. Багато геометричних відомостей повторюються від класу до класу. У молодших школярів формуються початкові уявлення про геометричні фігури різних видів, розвивається просторове мислення, засвоюються відповідні елементи математичної мови і виробляються важливі практичні навички вимірювання і обчислення геометричних величин. Ті ж самі геометричні об'єкти (точка, пряма, відрізок, многокутник, коло, круг, паралелепіпед, куб), величини (довжина, площа) діти вивчають і в початковій школі, і в 5-6 класах, але рівень їх вивчення істотно відрізняється. На початкових ступенях навчання тісно пов'язане з наочністю, засвоєння нових понять носить безпосередньо-чуттєвий характер.

Навчання в початкових класах повинно будуватися з орієнтацією на перспективу. М. Богданович, М. Козак, Я. Король зазначають, що "...учителі початкових класів мають враховувати перспективи навчання в 5-6 класах. З цього погляду треба знати не лише основні напрямки розгортання матеріалу, а й враховувати межі їх розвитку, тобто завершеність певної дії та очікувані результати" [2, 30].

Аналіз програм, підручників та практики роботи вчителів засвідчують, що геометричний матеріал в 1-4 класах вивчається нерівномірно, відсутня чітка система його опрацювання, деякі геометричні об'єкти вивчаються однобічно. Хоча діти цього віку здатні засвоїти значно складніший матеріал.

Але прагнення підняти школяра на новий, вищий ступінь пізнання, розширити і поглибити знання учня не повинно переступати межі допустимого. Доступність знань, вважає

З. Калмикова [4], – це шлях до гуманізації школи. "Доступність навчання – відповідність змісту і об'єму виучуваних знань віковим особливостям учнів, а також наявним у них знанням і уявленням" [6, 790-791].

Ознайомлення з геометричними фігурами, відношеннями між ними в більшості випадків може бути доведене до рівня понять різного ступеня узагальнення, але це ще не поняття, хоча несуть у собі багато ознак понять. Учні на уроках виділяють елементи геометричних фігур, їхні властивості. Все це здійснюється експериментальним шляхом з використанням реальних об'єктів і малюнків, оскільки мислення дітей даного віку є наочно-образним. Якщо, не враховуючи психологічних особливостей, вимагати від школяра початкових класів узагальнень досить складного логіко-понятійного характеру, то це приведе до того, що дитина пасивно сприйматиме навчальний матеріал або взагалі, втративши віру, не сприйматиме його. Тільки враховуючи вікові психологічні особливості учня можна сприяти досягненню ним високих результатів у вивченні будь-якого, в тому числі і геометричного, матеріалу. Але водночас не можна вважати, що рамки доступності є раз і назавжди встановленими, незмінними для дітей даного віку. Вони значною мірою визначаються методами, засобами навчання.

Важливо, щоб навчання мало розвивальний характер, коли учень активно мислить, розвиває свої пізнавальні здібності, зіставляє уже набуті, відомі знання з новими, взаємопов'язує їх. Активна творча діяльність сприяє розумовому розвитку, тим самим розширює межі доступності навчання. Якщо учнів поступово знайомити з геометричними фігурами, назвами їхніх елементів, виділяти знайомі фігури на кресленнях і навколишніх предметах, використовувати методи конструювання, знайомити з геометричними тілами, вчити виконувати найпростіші геометричні побудови і розв'язувати геометричні задачі, то це активно сприятиме розвитку їхнього геометричного мислення і просторової уяви. У таких умовах учні здатні поступово засвоювати знання все вищого рівня складності.

Навчання необхідно здійснювати на основі діяльнісного підходу, який спрямований не лише на засвоєння готових знань, але і на способи цього засвоєння, на способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчих здібностей учнів. Перші елементарні геометричні знання учень початкової школи здатний сприймати лише в процесі розгляду, порівняння геометричних об'єктів, безпосередніх практичних дій з ними.

Зупинимось конкретно на методиці формування окремих складних понять геометрії для учнів початкової школи.

Одним із таких понять є кут. Учні ознайомлюються з прямим кутом, вчаться порівнювати кути за величиною. Означення кута для них не дається. А уявлення про кут формуються, в основному, під час вивчення многокутників. І, як свідчать педагогічні дослідження, учні початкових класів кут розуміють як "відірваний кут многокутника". Це міцно закріплюється в їхній уяві і створює труднощі при вивченні означення кута на наступних етапах навчання, де кутом називають фігуру, утворену двома променями, що мають спільний початок. Щоб усунути цю неузгодженість, звичайно, недоцільно у початкових класах вивчати спочатку таку геометричну фігуру як кут, а потім многокутники. Цьому суперечить сам природний процес ознайомлення дітей з геометричними фігурами. Але для формування правильного уявлення про кут доцільно уже в другому класі розглядати кути не тільки у многокутниках, а й в інших моделях. Спочатку кут можна зробити з двох паличок і шматочка пластиліну. Палички – сторони кута, шматочок пластиліну – вершина кута. Уже в цей час можна порівнювати кути, накладаючи їх один на один. Важливо правильно сформувати уявлення про величину кута, щоб діти не вважали, що більшим вийшов той кут, у якого були довші палички. Обумовлено це тим, що в учнів не сформоване поняття променя і ми користуємося тільки моделлю цього поняття. А моделлю променя є відрізок, який при потребі можна як завгодно продовжувати.

Моделлю кута можуть служити також дві планки, скріплені цвяшком. Розсуваючи і зсуваючи планки, діставатимемо кути різної величини.

Кут утворюють гострі частини ножиць, стрілки годинника. Учні самі наводять багато цікавих прикладів: це і відкритий дзьоб лелеки, і клешні рака, і гілочки дерев (якщо вони прямі), крила вітряка тощо.

Розглядаючи питання вивчення геометричного матеріалу у початковій школі, неможливо не торкнутися розділу геометрії – стереометрії. Результати міжнародних тестувань, проведені в

1990-1991 рр., засвідчили, що непосильними для наших учнів початкової школи (9 років) і основної школи (13 років) виявилися завдання, які вимагали просторових уявлень.

Хоча результати психолого-педагогічних досліджень свідчать про те, що молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для систематичного цілеспрямованого формування просторових уявлень, розвитку просторової уяви. Вчені-психологи висловлюються досить чітко: здібності та інтереси дітей, які вступають у початкову школу, достатньо сформовані для наочного вивчення предметів з точки зору форми, величини та розміщення в просторі.

У дослідженнях психологів зазначається, що уже першокласники розпізнають призматичну, циліндричну, конічну і кулеподібну форми. Хоча використання геометричних термінів непередбачено, але діти правильно вибирають потрібний вид геометричної фігури із запропонованих, орієнтуючись на особливості їх форми. Учні 2-х класів без особливих труднощів виконують завдання на моделювання тіл з пластиліну. Тому з просторовими фігурами можна починати знайомити дітей вже на початковому ступені навчання. Розглянути фігуру, запитати, які предмети вона нагадує. У процесі виконання вправ, практичних завдань поступово засвоюють назви: циліндр, конус, піраміда.

У 3-4 класах учням можна пропонувати виготовляти з готових розгорток циліндри, конуси, піраміди. Діти повинні розглянути розгортки, впізнати знайомі фігури, з яких складається розгортка того чи іншого тіла. Вивчаючи геометричні тіла, обов'язково необхідно використовувати аналогію між планіметрією і стереометрією: квадрат – куб, прямокутник – прямокутний паралелепіпед, трикутник – піраміда, круг – куля.

Однією зі змістових ліній, що проходить через весь курс математики, є геометричні величини та їх вимірювання.

Розглянемо таке важливе поняття як площа. При вивченні площ фігур учні зустрічаються з деякими труднощами, які у наступних класах зростають, якщо вчасно їх не подолати. Це вимагає удосконалення методики вивчення даної теми.

Набагато кращим є засвоєння поняття площі в процесі безпосередньої практичної діяльності. Доцільно при знаходженні площі за аналогією з довжиною відрізка квадрат із стороною 1 см накладати на дану фігуру. Наголошуємо на важливості завдань практичного характеру. Порівнюючи, накладаючи, вирізуючи фігури, потрібно формувати уявлення про те, що вони можуть бути різними за формою і однаковими за площею. Вправи бажано підібрати так, щоб учні переконалися, що площа не змінюється від зміни положення фігури на площині, та вчились визначати площу фігури на око, порівнювати фігури за площею, ділити на частини та складати фігури із заданих частин. Щоб сформувати поняття площі та одиниці вимірювання її, доцільно використовувати завдання, в яких потрібно підрахувати кількість цілих квадратів та їх частин.

Висновки. Отже, якісному засвоєнню геометричного матеріалу сприяє дотримання таких засад:

- наочність елементів геометрії, де акцент робиться на розвиток просторових уявлень, застосування знань до прикладних ситуацій, пропедевтику змістових ліній і математичних методів шляхом постановки геометричного експерименту з реальними прообразами фігур;
- неперервне, починаючи з перших кроків навчання, оволодіння просторовими формами шляхом предметного моделювання;
- індуктивний підхід до викладу змісту з поступовим включенням елементів дедукції. Пропедевтика елементів дедукції шляхом індуктивного встановлення загальних положень і застосування їх у конкретних ситуаціях.

Важливим засобом вивчення геометричного матеріалу є наскрізна система задач, за допомогою яких вводяться геометричні поняття, вивчаються властивості геометричних фігур, формуються уміння і навички, розвивається логічне мислення учнів. Так, лінія вимірювання величин проходить крізь усі класи за допомогою розв'язування задач на вимірювання відрізків, знаходження периметрів, обчислення площ, формуючи тим самим поняття величини та пов'язаний з ним процес вимірювання.

Перспективи дослідження полягає у розробці теоретичних основ проблеми методичних рекомендацій, що включають:

- систему наочних посібників для вивчення геометричного матеріалу, включаючи таблиці;
- складання збірника диференційованих завдань геометричного змісту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астряб О. М. Наочна геометрія в IV – V класах: Методичний посібник. – К.: Радянська школа, 1953. – 120 с.
2. Богданович М. В. та ін. Методика викладання математики в початкових класах: Навчальний посібник / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. К. Король. – К.: АСК, 1998. – 352 с.
3. Долбынин Н. П., Шарыгин И. Ф. О курсе наглядной геометрии в младших классах // Математика в школе. – 1990. – №4. – С. 19-21.
4. Калмыкова З. И. Педагогика гуманизма. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
5. Педагогическая энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1966. – 382 с.
6. Пишкало А. М. Геометрія в 1 – 4 класах. – К.: Радянська школа, 1970. – 248 с.

Інна ГОЛОВКО

СИСТЕМНІСТЬ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СКЛАДАТИ ТВОРИ-МІРКУВАННЯ

Державним стандартом початкової загальної освіти комунікативна змістова лінія викладання рідної мови визначається основною і передбачає формування у молодших школярів умінь вільно висловлюватися залежно від різних обставин спілкування, зокрема, його мети, яка яскраво виражається у приналежності висловлювання до певного типу мовлення [1]. Разом з тим міркування належить до логічних одиниць і його побудова вимагає вдосконалення в учнів початкової школи різноманітних розумових операцій. Отже, навчання складати твори-міркування належить до важливих засобів загальноінтелектуального розвитку молодших школярів, що є одним з основних завдань початкової школи.

Тривалий час побудова текстів-міркувань вважалася надто складним завданням для молодших школярів, тому більшість методичних розробок стосується процесу складання роздумів у середній ланці освіти (В. Мельничайко, М. Стельмахович, Т. Ладиженська, Д. Кравчук та ін.). Проблема вироблення в молодших школярів доведеності міркувань на уроках математики висвітлюється у працях Р. Загоруй, Л. Карнацевич, В. Щербініної та ін. Більшою ґрунтовністю в цьому плані характеризуються дослідження В. Паламарчук, О. Савченко. Вчені намічають оптимальні шляхи розвитку мислення учнів початкових класів, характеризують різновиди тренувальних завдань, спрямованих на формування вміння логічно і переконливо доводити власну думку на заняттях з математики, природознавства, читання [2, 3].

Мета статті полягає у висвітленні основних теоретичних положень, дотримання яких забезпечить системне та цілеспрямоване формування умінь і навичок молодших школярів складати твори-міркування, в апробації результатів експериментальних досліджень у цьому напрямку.

Важливість проблеми формування умінь і навичок молодших школярів складати твори-міркування обумовлює необхідність посиленої уваги до неї з боку методистів та вчителів. У той же час констатуючі зрізи засвідчили практичну відсутність в учнів теоретичних відомостей про текст-міркування, недосконалість умінь і навичок будувати такі тексти. Завдання виділити смислові частини висловлювання типу міркування, назвати їх, дібрати докази до поданого твердження, прочитати міркування з потрібною інтонацією тощо викликають у школярів значні труднощі. Аналіз бесід з дітьми, анкетувань учителів початкових класів та спостережень за навчально-виховним процесом протягом трьох років свідчить також про недостатній рівень знань більшості класоводів про текст-міркування, його специфічні ознаки, методику опрацювання.

Результати теоретичних та емпіричних досліджень дозволяють переконатися, що ефективність навчання складати висловлювання типу міркування в початкових класах забезпечується дотриманням таких лінгводидактичних принципів:

1. Процес навчання складати висловлювання типу міркування має поділятися на два етапи: підготовчий та основний.

2. Елементарні відомості про текст-міркування слід системно опрацьовувати на заняттях з усіх предметів початкового шкільного циклу.

3. Формування в молодших школярів умінь складати твори-міркування має ґрунтуватися на засвоєнні загальних ознак тексту та пов'язуватися з виробленням навичок продукувати висловлювання інших типів мовлення.

4. Для ефективного розв'язання навчальних завдань слід планомірно розвивати в мисленні молодших школярів різні форми організації думки: поняття, судження, умовивід, доведення, міркування.

5. Практичне ознайомлення школярів з основними логічними законами є обов'язковою умовою підвищення результативності навчального процесу.

Виділення *першого принципу* обумовлюється прагненням систематизувати процес формування умінь і навичок молодших школярів складати твори-міркування. Для цього доцільно виділяти у ньому два етапи – пропедевтичний та основний. Пропедевтичний охоплює приблизно перші два роки навчання у початковій школі, коли у школярів формуються підготовчі уміння і навички, створюється підґрунтя для самостійного продукування творів вказаного типу. Складання власних творів, що містять усі структурні елементи міркування, знаменує собою початок основного етапу.

До основних завдань *пропедевтичного* етапу належать: подання початкових відомостей про міркування як тип тексту; формування підготовчих умінь і навичок складати висловлювання вказаного типу; ознайомлення школярів з важливою роллю міркувань у повсякденному житті; вдосконалення основних розумових операцій; підвищення рівня загального мовленнєвого розвитку молодших школярів; вдосконалення вміння оперувати поняттями, судженнями, умовиводами та доведеннями у процесі комунікативної діяльності; практичне ознайомлення учнів з основними логічними законами.

Діяльність вчителя на *основному* етапі навчання має бути спрямована на поглиблення та закріплення знань про характерні особливості висловлювання типу міркування, набуті протягом підготовчого етапу; вироблення вмінь самостійно складати твори-міркування, редагувати власне висловлювання; вдосконалення знань про основні логічні закони; сприяння усвідомленню молодшими школярами узагальненої схеми міркування, основних розумових прийомів його творення; закріплення у свідомості учнів уявлення про важливу роль міркувань у житті людини.

Формування вміння доводити власну думку має відображатися на всіх заняттях шкільного циклу, лежить в руслі інтегрованого підходу до початкової освіти і становить *другий принцип* систематизації навчання молодших школярів складати твори-міркування.

Дотримання цього принципу полягає у застосуванні на уроках читання і розвитку мовлення завдань на доведення власних оцінних суджень, знаходження в текстах міркувань автора чи персонажів, пояснення ролі міркувань у творах, переказування міркувань; на уроках математики – вирішення задач на одно-, дво-, трикрокові міркування, порівняння геометричних фігур з висновком, доведення істинності пропонованого розв'язання задачі, аналіз математичних міркувань учителя; на уроках з курсу "Я і Україна. Навколишній світ" – завдань на порівняння тварин або рослин з обґрунтуванням висновків, пояснення народних прикмет, правил поведінки у природі, причин виникнення відомих природних явищ, обґрунтування ознак пристосування рослин та тварин до умов існування тощо. Аналогічні завдання варто пропонувати учням на різних уроках з урахуванням специфіки кожної дисципліни. При цьому відповіді учнів під час пояснення, обґрунтування чи доведення власної думки мають контролюватися вчителем як з боку логічної, так і мовної організації.

У той же час уроки мови і розвитку мовлення залишають за собою провідне місце у цьому процесі: тут учні отримують загальні відомості про текст-міркування, його специфічні лінгвістичні особливості, аналізують такі тексти, порівнюють з іншими типами мовлення, виділяють ознаки міркувань різних стилів тощо.

Виділення *третього принципу* зумовлюється тим, що у процесі мовлення рідко продукуються типи текстів у їх чистому вигляді. Частіше зустрічаються змішані висловлювання, тому міркування може включати елементи інших типів мовлення і, в свою чергу, доповнювати тексти розповідного чи описового характеру. Це сприяє експресивності мовлення, урізноманітненню змістового наповнення висловлювань різних жанрів. Тому і навчання будувати твори-міркування має проводитися в тісному взаємозв'язку з навчанням складати твори-розповіді та описи.

Системне опрацювання текстів різних типів та стилів сприяє поглибленню знань учнів про текст, допомагає сформувати вміння, необхідні під час продукування висловлювань. Взаємопов'язане вироблення навичок складати тексти різних типів мовлення досягається за допомогою використання прийомів зіставлення та протиставлення висловлювань, доповнення

тексту одного типу мовлення елементами іншого, розпізнавання елементів опису чи міркування в розповіді тощо.

Міркування як логічна категорія містить усі форми організації думки, починаючи від найелементарнішої (поняття) та закінчуючи доведенням. Лише поступове оволодіння правилами функціонування кожної з цих форм допоможе учням усвідомити суть змістової організації міркування як типу висловлювання, що становить *четвертий принцип* організації навчання молодших школярів складати твори-міркування.

Першим кроком у засвоєнні молодшими школярами логічної суті міркування є формування вміння оперувати поняттями, для чого до навчального процесу з 1-го класу мають вводитися вправи на визначення семантики слів, поєднання змісту двох слів та тлумачення утвореного слова, групування предметів за певними ознаками, визначення слів з ширшим та вужчим значеннями тощо. Дидактичний матеріал уроків мови та мовлення, читання, математики, ознайомлення з навколишнім світом, художньої праці дає змогу сформувати вміння оперувати поняттями, поступово переходячи до вдосконалення та розвитку складніших форм мислення.

Наступною сходинкою в оволодінні логічними нормами організації тексту-міркування є формування вмінь продукувати ствердні та заперечні судження у процесі мислительно-мовленнєвої діяльності. Для вироблення цього вміння доцільно вводити у навчальний процес завдання на спостереження, порівняння предметів навколишньої дійсності з висловленням власної думки у вигляді судження, формулювання тверджень, висновків, визначення взаємозв'язку між твердженням, доказами та висновками тощо.

Продукування умовиводів – подальший крок у формуванні в молодших школярів умінь і навичок складати висловлювання типу міркування. Оскільки відомо, що дедуктивні умовиводи учні сприймають краще, практичне ознайомлення з текстом-міркуванням доцільно розпочинати з його елементарних дедуктивних різновидів, до яких належать пояснення та обґрунтування думки.

Формування вміння продукувати доведення, що визначається як наступний крок в оволодінні логічною організацією міркування, може реалізовуватися шляхом використання завдань на визначення причини та наслідку певного явища, доведення поданої думки чи твердження, висловлення власної думки щодо прочитаного чи прослуханого тексту.

Операції пояснення та доведення думки є досить складними для молодших школярів, тому їх логічну суть та мовні ознаки учні мають засвоювати лише з опорою на наочні схеми цих операцій, де відображаються структура та найчастіше вживані мовні засоби. Схеми пояснення (схема 1), доведення (схема 2) та міркування (схема 3) мають застосовуватися на заняттях з усіх предметів для того, щоб учні усвідомили загальнонавчальний характер уміння доводити та його важливість у повсякденному житті.

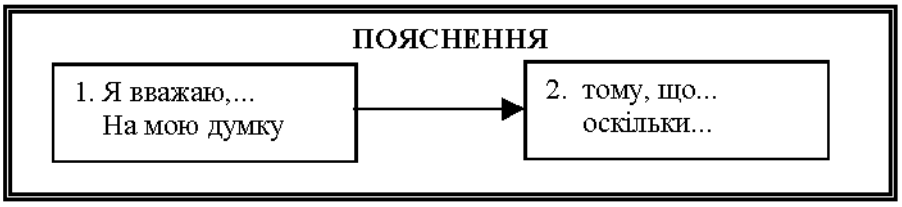


Схема 1. Схема елементарного пояснення

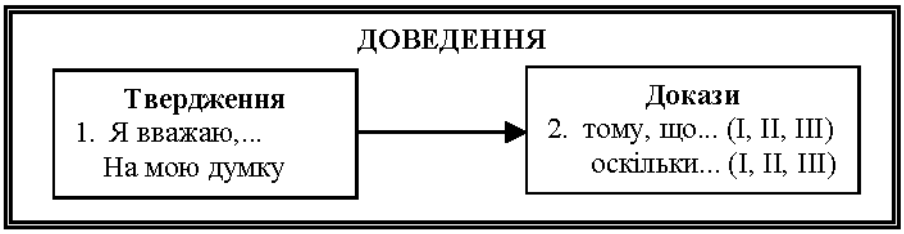


Схема 2. Схема доведення власної думки

З огляду на логічні основи тексту-міркування виділяємо п'ятий принцип організації навчання молодших школярів складати твори-міркування – практичне ознайомлення молодших школярів з основними логічними законами, до яких належать закони тотожності, суперечності, вилученого третього, достатньої підстави. Для цього у навчальний процес потрібно вводити завдання на спостереження за змістовою організацією міркування, встановлення логічного зв'язку між його частинами тощо. У результаті застосування цих вправ молодші школярі усвідомлюють, що твердження в міркуванні не може змінюватися протягом процесу доведення, висновок та твердження повинні висловлювати судження однієї тематики, висновок за змістом не може суперечити твердженню.

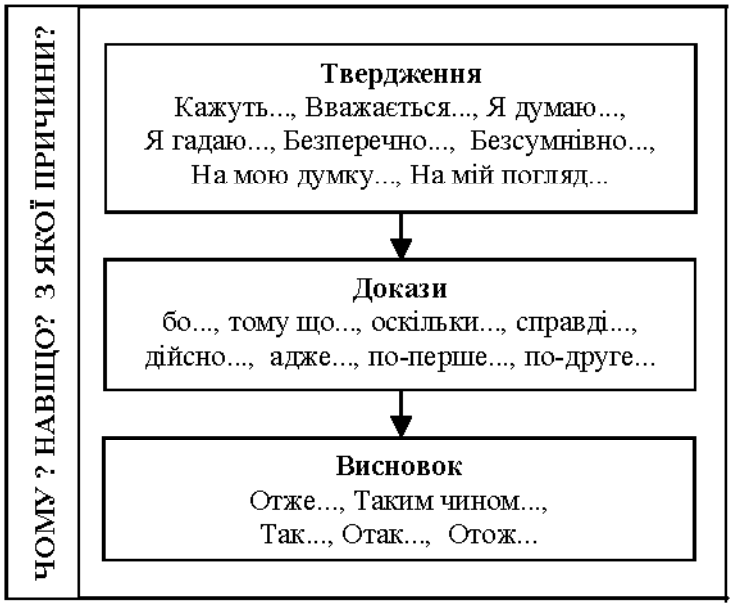


Схема 3. Мовно-композиційна схема тексту-міркування

Запровадження описаних принципів у навчальний процес засвідчує їх ефективність. Так, учні, що протягом трьох років навчалися за розробленою експериментальною методикою на основі вказаних принципів, проілюстрували значно вищий рівень сформованості умінь і навичок складати висловлювання типу міркування, тоді як твори учнів контрольних класів містили ряд недоліків: невдале використання слів причинно-наслідкового значення, відсутність засобів зв'язку між реченнями в тексті чи їх часте повторювання, відсутність мовного зв'язку між частинами тексту, неправильна змістова організація тези, доказів чи висновку, бездоказовість міркування в цілому та ін.

Висновки. Завдяки дотриманню зазначених принципів молодші школярі свідомо засвоюють основні відомості про текст-міркування, краще оволодівають основними вміннями і навичками складати такі тексти, що свідчить про необхідність запровадження основних положень експериментальної методики у практику навчання рідної мови.

Вивчення науково-теоретичних основ проблеми формування комунікативних умінь і навичок, необхідних під час складання висловлювання типу міркування, дає змогу визначити напрями подальших досліджень. Основними з них є такі:

а) формування вмінь і навичок будувати твір-міркування залежно від форми мовлення (усної чи писемної);

б) удосконалення вмінь і навичок школярів будувати стилістично диференційовані твори-міркування;

в) урахування принципів наступності та перспективності в роботі над текстами-міркуваннями в початковій та середній ланках навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. – К., 2001
2. Паламарчук В.Ф. Школи нового типу в Україні. – К.: АПН України. Ін-т педагогіки, 1996. – 154 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. фак-тів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

Ірина ГРИНЧУК

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ СЛУХАННЯ МУЗИКИ ШКОЛЯРАМИ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ

Концептуальним положенням Державного стандарту є особистісно орієнтована стратегія цілісного розвитку культури мислення, почуттів, поведінки школярів, яка здійснюється у художньо-пізнавальній та духовно-творчій площинах. Метою загальної мистецької освіти визначається формування в учнів світоглядних уявлень на основі особистісно ціннісного ставлення до мистецтва, розвиток художньо-образного мислення, стимулювання творчого потенціалу особистості, що конкретизується в основних завданнях освітнього, виховного та розвивального блоків.

Прийняття Державного стандарту освіти зумовило значні зміни в чинних програмах, розробку нових регіональних, авторських програм, підручників та посібників. Перспективними є, на нашу думку, програми, побудовані на поєднанні кращого національного досвіду із загальноєвропейськими освітніми тенденціями, зокрема концепцією інтегрованого навчання.

Державний стандарт освіти у галузі "Мистецтво" закладає підґрунтя інноваційних змін у практиці естетичного виховання і, одночасно, запрограмовує варіативність та інтегративність у реалізації змісту шкільної художньої освіти, відкриваючи простір для теоретичних узагальнень новітніх методичних пошуків.

Духовно-світоглядна спорідненість тем і образів різних видів мистецтва, внутрішньовидові зв'язки останнього творять багатогранну художню картину світу, дають можливість школяреві повніше осмислювати навколишній світ, світ мистецтва і самого себе у цих середовищах.

Інтегративний підхід набуває важливого значення з огляду на можливість широкого залучення загальноестетичного досвіду школярів, з одного боку, а з іншого – на перспективу повнішого вияву специфіки виразових засобів різних видів мистецтва, синкретичного характеру їх сприймання.

Тому впровадження інтегративного підходу повинно спиратися на педагогіку співробітництва, особистісно орієнтовані технології, які формують креативність, емоційно-почуттєву культуру школяра, особистісно-ціннісне ставлення до зразків мистецтва.

Сучасні дослідження процесу музичного сприймання спираються на ґрунтовну музикознавчу та психолого-педагогічну основу (Л. Виготський, О. Костюк, Є. Назайкінський, В. Медушевський, Г. Орлов, О. Рудницька, О. Ростовський, А. Сохор). Розгляд дефініцій процесу сприймання засвідчує багатоаспектне трактування цього феномена музичної психології.

Опорним для проведеного нами дослідження стало розмежування понять "споглядання" і "сприймання" музики як переходу чуттєвого в ідеальне (Г. Орлов), термінів "сприймання музики" і "музичне сприймання" (за Є. Назайкінським) як "музично-перцептивного" і "музично-когнітивного". Це допомогло нам визначитися з підходом до формування музичного сприймання як до активного процесу, в якому відображається багатогранність суб'єкта (особливості пізнавальної та емоційної сфер, установки, інтенції), актуалізуються його досвід, знання й уміння, художньо-естетичний тезаурус.

Метою статті є висвітлення авторської інноваційної методики аналізу-інтерпретації музики, апробованої на музично-педагогічному факультеті ТДПУ імені Володимира Гнатюка та у ряді шкіл Тернопільщини.

У цьому контексті зупинимося детальніше на проблемі сприймання музики як важливого компонента змісту навчальних програм. У музикознавчому аспекті опорним стало трактування музики як мистецтва, якому найбільшою мірою притаманна здатність цілісно висвітлювати явища і аналізувати їх (В. Медушевський). Музичний текст як смислове узагальнення "розкодовується" через рух пізнання у глибину підтексту, як підсумок (матеріальна форма буття твору) і як початок (множинність його інтерпретацій), є одночасно закритою і відкритою системою. Тому концептуальною основою експериментальної роботи стало підкреслення активного синкретичного характеру бачення музичної суті в системі сприймання – аналіз – інтерпретація (умовно-теоретичний поділ). Одночасно наголосимо на тому, що пізнання

музики – це втілення мікродіалогу (процес музичного мислення) і макродіалогу (естетичне ставлення – діалог індивідуальних ціннісних орієнтацій та інваріантних загальнолюдських ціннісних установок; діалог культур).

Вважаємо, що одним із головних завдань професійної мистецької підготовки є формування у студентів культурологічної та особистісної позиції у процесі спілкування з музикою: не лише пізнання твору, а й пізнання "художньої картини світу" (культурологічний компонент), пізнання себе (рефлексивний компонент) через аналіз-інтерпретацію музики. Аналіз-інтерпретація є, на нашу думку, способом пізнання музики, що інтегрує в собі когнітивний, аксіологічний, праксеологічний аспекти, передбачає їх творчу реалізацію та особистісний підхід. Термін аналіз-інтерпретація відображає сучасні музикознавчі тенденції (теорія інтертекстуальності, "нова" музична герменевтика) і, одночасно, зумовлений характером професійної діяльності вчителя мистецького профілю, в якій поєднується виконавська та вербальна інтерпретації, котрі вимагають музично-теоретичної основи і закладають можливість творчого самовиявлення.

Опора на аналіз-інтерпетацію дає змогу усвідомити сприймання музики не як "позаособистісне" теоретизування, орієнтоване виключно на готові зразки аналізів, а як творчий процес осмислення твору (його тексту, контексту й підтексту) і свого ставлення до нього, готує до інновацій у музикознавстві та музичній педагогіці. Означена готовність складовою професійно необхідною якістю передбачає також опанування різними методами аналізу (цілісним, стильовим, художньо-педагогічним, дидактичним, виконавським) з опорою на ціннісний як такий, що найбільшою мірою служить виявленню "музичного в музиці". Це сприятиме вдосконаленню емоційно-ціннісного та раціонально-прагматичного ставлення до мистецтва, самостійності та критичності мислення, дасть змогу вибору домінантного методу аналізу відповідно до педагогічної доцільності у кожному конкретному випадку.

Орієнтація на аналіз-інтерпретацію є альтернативою традиційному підходові до аналізу музики у вузівській (і, як засвідчило дослідження, шкільній) практиці, котрий можна визначити як репродуктивно-технологічний, відсторонено-об'єктивний, оскільки в ньому не акцентується увага на аналізі як на способі осмислення і оцінювання, не враховується індивідуально-творчий підхід реципієнта, його особистісне світосприймання, особливості музичного мислення, в якому неповторно для кожного суб'єкта поєднуються раціональна та емоційно-почуттєва сфери.

Спеціально організована робота в класі основного музичного інструмента, в авторському курсі "Основи музичної інтерпретації" (частково у практичних заняттях курсів "Історія української музичної педагогіки" та "Основи наукових досліджень") засвідчила свою ефективність у перебігу педагогічної практики, підготовки та написання дипломних та магістерських робіт. Під час проведення експериментальних досліджень ми апробували методики формування різних аспектів музичного сприймання, зокрема емоційно-образного, інтонаційного, емоційно-ціннісного сприймання музичних творів школярами початкової та середньої ланок освіти. "Методичним зерном" стала форма "Слухацького щоденника", завдання рубрик якого розроблено, ураховуючи зміст вимог і тематику чинних програм.

Позитивні результати апробації означеної форми методичного забезпечення етапу уроку слухання музики у школах Тернопільщини, під час читання лекцій, семінарів викладачів – методистів міста та області при Тернопільському обласному комунальному інституті післядипломної освіти стали підставою для рекомендації комплекту посібників-зошитів "Щоденники музичних вражень" для учнів 1-4 класів Міністерством освіти і науки України. У цьому комплекті передбачено забезпечення системності і наступності процесу формування в учнів особистісного емоційно-ціннісного сприймання, аналізу-інтерпретації музики у таких напрямах:

– опанування відповідних музично-теоретичних та музикознавчих понять;
– формування умінь диференційованої вербальної інтерпретації музичних образів;
– збагачення фонду суб'єктивних міжсенсорних асоціацій;
– стимулювання потреби творчого самовираження учнів.

"Музикознавча пропедевтика" (термін Л. Масол) реалізується у рубриках посібника-зошита шляхом поступового оволодіння основними музикознавчими поняттями: музичні засоби виразності, музичні форми, виконавці, національні композиторські школи. Закріпленню

цих понять служать також вміщені у щоденнику контрольні запитання на зразок "Вкажи правильну відповідь", "Допиши визначення" тощо.

Наступні напрями діяльності спираються на використання інтегративного підходу, пов'язаного із синестетичною природою музичного сприймання, у поєднанні "звук – слово – колір (графічний обрис)". Так, першокласникам пропонується вибрати до певного музичного твору із запропонованих малюнок, схожий за "емоційним знаком", знайти (вирізати, наклеїти і розмалювати) відповідне "сонечко настрою". У наступних класах учні створюють власні музично-художні образи (малюнок чи "кольорову пляму") на основі відчуття певної спільності виразових засобів різних видів мистецтва ("холодні-теплі" тони, "різкий-плавний" рух, різні контури і форми як еквіваленти тембру, темпу і динаміки в музиці), вияву полімодальності естетичного відчуття.

До "сонечок настрою" у посібниках-зошитах, починаючи із другого класу, додаються слова – "промінчики", які служать збагаченню лексичного запасу школярів, вчать добирати вербальні характеристики музичного образу. Учні – четвертокласники знайомляться із новим персонажем щоденника – Слухачиком, який допомагає опановувати естетично-етичний зміст музичних творів. Оформлення щоденника, кольорові вкладки мають естетико-пізнавальне навантаження, сприяють емоційно-візуальному запам'ятовуванню музикознавчих категорій "образ", "жанр", "виконавець", "оркестр" (та його склад) тощо.

Висновки. Результати впровадження розробленої інноваційної методики аналізу-інтерпретації музичного твору дають підстави зробити такі висновки.

1. Актуальність методики забезпечується втіленням домінантних у сучасній мистецькій педагогіці концептуальних положень про інтегративний підхід до викладання дисциплін означеного профілю, про важливість оволодіння розмаїттям художньо-мовних засобів різновидів мистецтва, про роль стимулювання в учнів потреби самовираження у художній творчості [1;2].

2. Новизна методики полягає у реалізації навчально-виховних установок на співтворчість, діалогізацію, фасилітацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учня [3].

3. Впровадження інноваційних методик [4] у широку практику вимагає від учителя нової педагогічної якості – фасилітативної компетентності як професійно-особистісної характеристики вчителя, котра охоплює систему фахових знань і практичних умінь, гуманістичних ціннісних орієнтацій, комунікативні здібності та особистісні якості, спрямовані на створення психолого-педагогічних умов індивідуалізації та стимулювання самовираження учнів у художній творчості.

4. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності ефективне за умови активного взаємозв'язку усіх ланок освітньої системи: школа – вуз – інститут післядипломної освіти: за умови домінування педагогічної спрямованості у читанні спеціальних фахових дисциплін, переорієнтації останніх із методичного рівня розв'язання педагогічних проблем на методологічний, на конструктивне залучення нових освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька. – К., 2002. – 270 с.
2. Масол Л.М., Очаковська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземнова Т.О. Вивчення музики в 1-4 класах: Навч.-метод. посібник для вчителів. – Х.: Скорпіон, 2003. – 144 с.
3. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук. – метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Гринчук І.П., Вислоцька Н.І. Щоденник музичних вражень. 1 (2, 3, 4) клас. Посібник-зошит. – Тернопіль: Астон, 2003. – 48 с.

З ДОСВІДУ РОБОТИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Ірина ЛАПШИНА

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Пріоритетним напрямом реформування освіти національна програма "Освіта: Україна XXI століття" визнає забезпечення інтелектуальної готовності всіх громадян до здобуття освіти, досягнення якісно нового рівня гуманітарної освіти, створення умов для задоволення освітніх потреб і надання можливостей кожному громадянину України постійно удосконалювати свою освіту. Саме тому процес навчання мови має бути зорієнтований на вироблення у вихованців мовленнєвих навичок (аудіювання, говоріння, читання, письма) – підґрунтя самоосвіти.

Читання посідає виключне місце в системі мовної підготовки, оскільки, по-перше, воно є однією із форм мовленнєвого спілкування, по-друге, провідним засобом опанування мови. Від рівня сформованості передусім навички читання значною мірою залежатимуть шкільні успіхи дітей, їхня пізнавальна активність, різноманітність кола інтересів.

Вихідною ланкою в системі безперервної освіти є дошкільне виховання, що спрямовується на практичне оволодіння рідною мовою в сім'ї та дошкільному виховному закладі, а також на забезпечення пізнавальної активності в ігровій та інших видах дитячої діяльності. Чинними програмами дошкільного виховання ("Малятко", "Дитина", "Витоки мовленнєвого розвитку", "Українське дошкілля" та іншими) передбачена певна підготовка дітей дошкільного віку до опанування елементарної грамоти. Це стосується розвитку фонематичного слуху, збагачення словникового запасу, удосконалення граматичного ладу мовлення малят, ознайомлення дітей з деякими літерами українського алфавіту, формування на їх основі механізму злитого складового читання.

Початкова школа, продовжуючи гуманітарну освіту школярів, має забезпечити вміння впевнено читати, писати, первинні навички користування художньою та науково-пізнавальною книжкою та іншими джерелами інформації. "Початкова ланка покликана забезпечити подальше становлення особистості дитини, цілеспрямований вияв і розвиток здібностей, формування і бажання вчитись" [4, 3]. Таким чином, важливим завданням і дошкільного виховання, і початкової освіти є опанування елементарної навички читання як провідної загальнонавчальної навички. Разом з тим, враховуючи вікові можливості об'єктів навчання, зміст і технології навчання грамоти дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку мають суттєво різнитися. Виникає проблема підготовки педагогічних працівників до вибору адекватної методики формування навички читання у дітей 4-5 та 6-7 років життя.

Проблема пошуку відповідної моделі навчання грамоти не є новою для дошкільної та шкільної лінгводидактики, хоча питання про оптимальний вік початку опанування навички читання дискутується і в наш час. Одна з перших організаторів національного дошкільного закладу С. Русова зазначала: "Педагоги ще не вирішили питання, з якого зросту можна дитину навчати грамоти…З 6 літ можна сміливо новими засобами потроху вчити дітей читати й писати. Але задля пояснення цих методів треба взагалі обміркувати той останній рік виховання дитини в дитячому саду, який межує з першим роком шкільного навчання" [5, 201].

Методика навчання грамоти в дитячому садку була розроблена відомими методистами дошкільного виховання Є. Тихєєвою, Ф. Блехер (метод читання цілими словами), А. Воскресенською, О. Усовою та іншими (складове читання за звуковим аналітико-синтетичним методом). Специфіку навчання дітей сьомого року елементів грамоти дослідила

О. Лещенко; А. Богуш та А. Іваненко дібрали дидактичний матеріал для засвоєння елементів грамоти в дошкільному закладі. М. Вашуленко, Н. Скрипченко, О. Хорошковська створили навчально-методичні комплекти для навчання грамоти першокласників, описали методику формування механізму читання за звуковим аналітико-синтетичним методом.

Мета статті полягає у представленні порівняльної характеристики методів навчання елементарної грамоти залежно від вікових можливостей дітей, визначенні методичних рекомендацій для організації продуктивної роботи щодо опанування дошкільниками і молодшими школярами механізму плавного складового читання.

Психологічні дослідження аргументовано довели, що п'ятий та шостий роки життя дитини є періодом максимальних мовних можливостей, зокрема особливої сприйнятливості до звукової системи рідної мови, цілеспрямованого інтересу до друкованої інформації. Фонематичне сприймання, на думку Д. Ельконіна, є здатність дошкільника сприймати на слух, точно відтворювати та розпізнавати звуки, встановлювати послідовність їх у словах. Цю здатність дітей враховано в методиці навчання дітей читати за звуковим методом (О. Єрошкіна, Н. Сорокун, Н. Тихоненко "Твій перший буквар "Віконце"; Л. Лип'янський, Т. Дрожжина "Дошкільнятко" та інші). Проте вихователі-практики звертають увагу методистів на недосконалість необхідних для звукової роботи мислительних операцій у дітей 5-6-го років життя, зокрема аналізу. Малюки не диференціюють чистий приголосний звук, частіше його називають з призвуком голосного, тому і на письмі "гублять" відповідні літери. Тому нам здається неправомірним рекомендувати звуковий метод навчання грамоти для усіх дітей старшого дошкільного віку.

Разом з тим, дослідники дошкільного дитинства акцентують увагу на значних можливостях зорового аналізатора, адже майже 90% інформації дошколята сприймають зором. Враховуючи ці вікові особливості вихованців, слід ретельно проаналізувати результативність тих методик навчання грамоти, які ґрунтуються на зоровому запам'ятовуванні окремих слів, складів, літер.

Ще з 1988 року в Україні впроваджується сучасний варіант складового синтетичного методу навчання читати – "Кубики і таблиці М.О.Зайцева". Ця технологія раннього (з 2-х років життя) та інтенсивного навчання грамоти передбачає взаємопов'язаний (паралельний) розвиток усного і писемного мовлення; урахування складового принципу навчання читати, відмову від фонетичного принципу; поєднання навчання читати із рухом, співом (запам'ятовування складів у формі легких складових пісеньок-приспівок, наприклад: *да-до-ду-ди-де; дя-дьо-дю-ді-дє*), дидактичною грою; першочергову увагу до письма (знаходження відповідного зображення складу на кубику або таблиці), а через нього – до читання (озвучення пропонованих зображень складів на навчальному матеріалі; використання всіх сенсорних каналів (зір, слух, дотик), максимальну наочність графічної системи української мови (до 300 варіантів складів – злиття приголосного та голосного звуків, самостійного голосного звука); пропедевтику до опанування складних фонетичних понять (дзвінкість – глухість, твердість – м'якість приголосних звуків, наголос тощо).

Відповідає провідній діяльності дошкільника і технологічний ланцюжок навчання грамоти засобами кубиків або складових таблиць: презентація письма-читання вихователем; дії дитини за допомогою руки вихователя; самостійна робота дитини; різноманітні ігри у слова, загадки, чудернацькі малюнки (понад 150 видів ігрових завдань); групова робота із опанованими складами; командна гра на швидкість реакції [2].

Дошкільні заклади Вінниччини понад десять років впроваджують на заняттях з навчання грамоти або в розвивальних іграх (друга половина дня перебування дитини у садку) методику складового методу навчання грамоти за кубиками та таблицями М.Зайцева. Вихователі відзначають значний інтерес малюків до мовленнєвих занять, стабілізацію інтересу до дитячої книги, прагнення самостійно читати книжки-саморобки, опанування дітьми навичок роботи у парі або групі, розвиток психічних процесів, зокрема довільної уваги, довготривалої пам'яті, мислительних операцій. Отже, методику М. Зайцева можна застосувати для групового навчання дітей читати, починаючи з середньої групи дошкільного закладу.

Продуктивною методикою для раннього опанування грамоти (з 3-х років) вважаємо також модель навчання цілими словами (американський варіант методики – метод Глена Домана, прихильницями вітчизняного варіанту якого були О. Соловйова, Є. Тихєєва, Л. Шлегер).

Ця технологія дозволяє одразу розпочинати читання з усвідомлених слів, словосполучень, текстів; уникнути труднощів звукового методу, пов'язаних із звукозлиттям і диференціацією звуків [1] . Одиницею читання з перших занять є слово (потім сполучення слів, невеличкі тексти). Його графічне зображення сприймається малюком як ідеограма, лише згодом (після 5-ти занять) слово ділять на складові елементи – літери. За 2-3 місяці індивідуальних або групових занять (не більше 4-6 дітей) малята запам'ятовують до 150 слів, які можуть відтворювати графічно: перемальовувати, розфарбовувати, читати за початковою формою, відгадувати за малюнком.

Дітям пропонується така щоденна програма: 5 наборів слів по 5 в кожному. Фізичному перевантаженню запобігає продумана частотність занять протягом дня – тричі на день з перервою між заняттями не менше, ніж 30 хвилин. Аби не втратити інтерес малят до графічних зображень, кожне слово демонструють впродовж 1-ї секунди, не даючи жодних коментарів до відповідних слів. На набір з 5-ти слів вихователь або будь-хто з рідних дитини витрачає до 5-7 секунд. Щоденно з кожного набору виводять одне слово, яке малята добре запам'ятали, і додають по одному новому слову. Кількість демонстрацій для кожного слова є достатньою, аби міцно запам'ятати зображення (3 рази в день протягом 5 днів) і закріпити за ним певне лексичне значення.

Висновки. Досвід родинного виховання (Василь Ліщук), функціонування Інституту розвитку інтелекту дитини (м. Київ), експериментальної роботи за комплектом "Букварик-дошколярик" (понад 5 тисяч вихованців старших груп дошкільних закладів Вінницької області) переконує у належній ефективності цієї методики навчання грамоти дітей дошкільного віку в умовах родини або на заняттях з невеличкими групами вихованців [3]. Виступи вихователів та батьків дошкільнят на шпальтах педагогічної періодики підтверджують спроможність опанування навички читання через багаторазове перечитування улюбленої книги або вірша, вивченого напам'ять. Зорова, слухова та мовленнєворухова пам'ять фіксують графічний образ слів, при зіставленні яких дитина в подальшому виокремлює літери, які розрізняють використані у тексті слова (він – вона, онук – онука, книга – книги тощо).

Таким чином, з метою уникнення труднощів звукового методу навчання грамоти з дітьми дошкільного віку доречно використовувати технології читання цілими словами або складами. Саме вони дозволяють запам'ятати весь діапазон українського алфавіту (а не 12 літер, як пропонує програма "Дитина"), стабілізувати механізм плавного складового читання, підтримати інтерес дітей до процесу читання, розвинути необхідні психічні процеси (увагу, пам'ять, мислення, мовлення).

Для навчання грамоти учнів початкової школи, враховуючи достатній рівень розвитку їх мислительних операцій, більший словниковий запас, розвинений фонематичний слух, доречно впроваджувати звуковий аналітико-синтетичний метод. Це дозволить запобігти дублюванню педагогами методики формування навички читання у дітей різних вікових груп, зберегти інтерес малят до шкільного навчання, до світу художньої літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доман Г., Доман Дж. Как научить ребенка читать / Пер. с англ. – М.: Аквариум, 1999.
2. Зайцев Н.А. Письмо. Чтение. Счет. – СПб: Лань, 1997.
3. Ліщук В.С. Школа сімейного виховання: Посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / За ред. С.Чередниченко. – К.: ВКТФ "Кобза", 2002.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. – К.: Початкова школа, 2001.
5. Русова С. В дитячому садку: Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996.

Ірина ЖАРКОВА,
Лариса Мечник

КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИРОДНИЧИХ ЗНАНЬ ДІЄВО ПРАКТИЧНОГО ХАРАКТЕРУ

Сучасний рівень вимог суспільства до загальноосвітньої школи обумовлює необхідність якісного покращання навчально-виховного процесу уже в початковій школі. Одним із напрямів у розв'язанні цього завдання є формування у молодших школярів природничих знань дієво

практичного характеру. Тому перед початковою школою сьогодні стоїть завдання не лише домогтися, щоб діти засвоїли певний обсяг природничих знань, але й могли б вільно оперувати ними, застосовувати ці знання для вирішення навчальних та життєвих завдань, для розширення та поглиблення свого пізнавального досвіду.

Формування в учнів початкових класів природничих знань дієво практичного характеру – складний та багатогранний процес, який передбачає забезпечення оптимального взаємозв'язку сприймання, осмислення, запам'ятовування навчального матеріалу та його застосування. Провідна роль при цьому належить застосуванню знань учнями у нових навчальних ситуаціях, на практиці. Саме цей етап процесу засвоєння свідчить про дієве й міцне засвоєння школярами знань. Вивчення й аналіз практики роботи початкової школи свідчить, що вчителі приділяють увагу переважно відтворенню та закріпленню природничих знань учнями. Цілеспрямована робота з формування у молодших школярів уміння застосовувати знання в нових навчальних ситуаціях здебільшого відсутня. Це призводить до того, що накопичення знань поєднується з недостатньо сформованим умінням оперувати ними, тобто знання учнів мають формальний, а не дієво практичний характер.

Для успішного формування в учнів початкових класів знань дієво практичного характеру необхідно, щоб діти мали певний рівень сформованості прийомів розумової діяльності: аналізу, порівняння, аналогії, класифікації, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, доведення тощо.

Мета статті – висвітлення ефективного способу керівництва процесом формування знань дієво практичного характеру в учнів.

Як зазначає Ю. Павлов, керівництво розумовою діяльністю школярів у процесі формування знань передбачає "здійснення сукупності педагогічних впливів, вибраних з усіх можливих на основі інформації про процес навчання та його закономірності, спрямованих на ефективне засвоєння знань учнями відповідно до програми або мети навчання" [6, 156]. Тобто процес навчання є технологічно керованою взаємопов'язаною діяльністю вчителя та школярів.

У психолого-педагогічній літературі розглядаються різні способи керівництва розумовою діяльністю учнів у процесі формування знань. Найпоширенішими вважаються прямий та опосередкований шляхи керівництва.

Під прямим способом керівництва, вказує Л. Ланда, розуміють "безпосередній вплив на розумові операції учнів за допомогою спеціальних вказівок, правил та інших інструкцій, що апелюють безпосередньо до цих операцій і прямо впливають на їх перебіг" [4, 29]. Тобто керівництво розумовою діяльністю учнів має безпосередній характер і проявляється у цілеспрямованому формуванні різних розумових дій. У дослідженні Н. Коваль [3] встановлено, що формування природничих знань прямим способом здійснюється послідовно: спочатку учням пояснюють значення прийому, що формується, і з'ясовують, з яких послідовних дій він складається; потім школярі відтворюють той чи інший прийом, його структура закріплюється в процесі виконання подібних пізнавальних завдань з опорою на поданий зразок.

Таким чином, пряме керівництво розумовою діяльністю учнів у процесі навчання – це безпосередній вплив на формування розумових операцій за допомогою спеціальних вказівок, алгоритмів діяльності, правил та інших інструкцій, що апелюють безпосередньо до дій учнів під час цих операцій і прямо впливають на їх перебіг. Тобто цей спосіб передбачає цілеспрямоване формування в їх свідомості певного алгоритму міркувань. Як зазначають М. Казанський і Т. Назарова [2], В. Оконь [5], О. Савченко [7], Е. Страчар [8] та інші, алгоритм – це вказівка, що визначає обов'язкове коло елементарних розумових операцій або їх системи, які необхідно виконати у певній послідовності, щоб розв'язати поставлене завдання. Алгоритми "...визначають найдоцільнішу послідовність розумових та практичних дій і цим самим привчають дитину міркувати правильно й економно" [7, 158]. Розчленування способу дії на послідовні операції допомагає учням самостійно виконувати пізнавальні завдання.

Сутність опосередкованого шляху керівництва розумовою діяльністю учнів полягає в тому, що "...дітям пропонують різні завдання в такій послідовності, яка б забезпечувала відпрацювання кожної конкретної операції – складової того чи іншого прийому розумової діяльності" [3, 24]. Звідси випливає, що непрямий спосіб керівництва діяльністю школярів здійснюється через методи та зміст навчання і спонукає учнів до самостійного виявлення функцій і структури розумових дій у загальному змісті учбової діяльності. Керівництво розумовою діяльністю при

цьому здійснюється за допомогою пізнавальних завдань. Вони поступово ускладнюються, але водночас виконання попереднього полегшує роботу над наступним завданням.

Ми пропонуємо використовувати обидва шляхи, а також перехідний варіант впливу, який поєднує характерні особливості прямого та опосередкованого способів керівництва пізнавальною діяльністю учнів. Відповідно до того, яким способом здійснюється керівництво, ми умовно поділили процес формування природничих знань дієво практичного характеру на три періоди: підготовчий, частково самостійний і самостійний. Упродовж кожного періоду вчитель, регулюючи змістову та операційну складність завдань, формує у школярів природничі знання дієво практичного характеру. Дидактичною основою розрізнення періодів є рівень самостійності школярів у навчально-пізнавальній діяльності. Тривалість кожного періоду в процесі навчання визначається рівнем сформованості природничих знань у молодших школярів та рівнем оволодіння учнями окремими пошуковими вміннями. Тому виділені періоди формування природничих знань дієво практичного характеру не мають чітких календарних меж. Учителі мають можливість самостійно визначати рамки керівництва процесом формування знань. Ми ж зазначимо лише орієнтовну тривалість періодів:

- підготовчий – перший семестр 3 класу;
- частково самостійний – другий семестр 3 класу і перший семестр 4 класу;
- самостійний – другий семестр 4 класу.

Виділення підготовчого періоду зумовлено значними труднощами, які виникають у молодших школярів під час застосування знань на практиці та під час переносу знань у нові навчальні ситуації. Основна причина цих труднощів полягає в тому, що діти мають різний рівень сформованості опорних природничих знань та пошукових умінь. Більшість дітей володіє природничими знаннями на середньому та низькому рівнях готовності до їх застосування у нових навчальних ситуаціях, що дає змогу їм лише успішно розв'язувати завдання під безпосереднім керівництвом учителя. Це свідчить про те, що молодшим школярам необхідно допомогти подолати слабку операційну готовність до переносу знань у нові навчальні ситуації, на практику. Саме підготовчий період і покликаний виконати цю функцію.

Під час підготовчого періоду формування природничих знань дієво практичного характеру здійснюється на основі прямого способу керівництва пізнавальною діяльністю молодших школярів. Упродовж першого семестру в 3 класі у навчальний процес вводяться підготовчі пізнавальні завдання. Виконуючи їх під керівництвом учителя, молодші школярі навчаються аналізувати пропоновані об'єкти, виділяти в них ознаки, диференціювати їх на істотні та неістотні, порівнювати об'єкти за однією-двома ознаками, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, доводити елементарні судження. Тобто учні набувають досвіду виконання елементарних розумових операцій, без яких неможливе формування знань. Завдання, що пропонуються учням під час цього періоду, мають розвивальний та стимулюючий вплив на підготовку молодших школярів до пошукової діяльності, дають можливість надалі пропонувати учням пізнавальні завдання на застосування знань на практиці, на перенос знань у нові навчальні ситуації.

Взаємозв'язок між діяльністю вчителя й учнів під час підготовчого періоду покажемо у таблиці 1.

Таблиця 1

Діяльність вчителя та учнів упродовж підготовчого періоду

Діяльність учителя	Діяльність учнів
Постановка додаткових запитань, які спонукають учнів до аналізу змісту завдання.	Аналіз змісту завдання в процесі відповідей на запитання вчителя.
Планування дій учнів, ураховуючи структуру провідної розумової операції, та постановка учням додаткових допоміжних запитань.	Послідовне виконання необхідних розумових дій.
Контроль за ходом роздумів учнів, доповнення й узагальнення відповідей.	Формулювання загального висновку.

Частково самостійний період – найтриваліший і має найбільше значення. Під час цього періоду продовжується формування пошукових умінь, які входять до структури узагальненого вміння застосовувати знання у нових навчальних ситуаціях. Пізнавальні завдання для порівняння, класифікації, встановлення причиново-наслідкових зв'язків та для доведення елементарних суджень ускладнюються. Крім того, вводяться завдання на використання аналогії як засобу переносу знань та на доведення істинності складних суджень. Виконання пізнавальних завдань спрямоване на оволодіння учнями розумовими прийомами на вищому рівні самостійності.

Упродовж частково самостійного періоду формування у молодших школярів природничих знань дієво практичного характеру відбувається на основі алгоритмів формування певного виду знань, при цьому передбачається зростання рівня самостійності учнів під час розв'язання пізнавальних завдань: завдання нових типів розв'язуються під керівництвом учителя, а завдання відомих типів розв'язуються у спільній діяльності з учнями класу.

Під час цього періоду використовується перехідний варіант керівництва пізнавальною діяльністю школярів. При цьому структура розумового прийому, що формується, спочатку чітко визначається, а потім в окремих випадках учні ставляться в умови самостійного виділення послідовності дій. Керівна роль міркувань учителя, його запитань до учнів класу націлює їх на виявлення й засвоєння структурних елементів прийому, що формується. Після цього діти самостійно використовують засвоєні прийоми міркувань у певній послідовності на основі сформованого алгоритму для практичного застосування знань у нових навчальних ситуаціях. Упродовж частково самостійного періоду школярі навчаються узагальнених способів розв'язання пізнавальних завдань певного типу на основі системи варіативних вказівок, що допускають вибір і передбачають різну послідовність їх виконання; використовують пошукові уміння у нових навчальних ситуаціях під керівництвом учителя та у спільній діяльності з іншими учнями. Основою для такої організації роботи є ідея коментованого управління: спочатку сильний учень (а потім інші учні) міркує й відтворює вголос все, що він робить за завданням учителя від початку до кінця, і "веде" за собою учнів класу від операції до операції, послідовно керуючи їх діяльністю, і формулює загальний висновок, а учні в співпраці з «ведучим» учнем засвоюють спосіб дії, повторюючи хід розв'язання "про себе". Таким чином, коментоване управління характеризується наявністю елементів роздумів та доведення і здійснюється за такою схемою: міркую – говорю – роблю висновок.

Характер взаємодії вчителя та учнів під час розв'язання завдань учнями у спільній діяльності з однокласниками покажемо у таблиці 2.

Таблиця 2

Діяльність вчителя й учнів упродовж частково самостійного періоду

Діяльність учителя	Діяльність "ведучого" учня	Діяльність учнів класу
Залучення учнів до послідовного аналізу завдання.	Аналіз пізнавального завдання	
Контроль за роботою учнів.	Визначення послідовності здійснення операцій.	Слухання. Запам'ятовування зразка міркування.
Надання опосередкованої допомоги.	Здійснення поетапної реалізації розумового прийому з промовлянням вголос.	Повторення ходу розв'язання "про себе".
Корекція дій учнів.	Формулювання загального висновку.	Повторення загального висновку.

Взаємозв'язок між діяльністю вчителя й учнів свідчить про те, що школярі, з'ясовуючи послідовність розв'язання пізнавальних завдань певного типу, виконують їх у спільній діяльності з однокласниками, а керівна роль учителя під час цього періоду пролягає у забезпеченні поступового просування учнів до самостійного висновку.

Накопичення в учнів індивідуального досвіду розв'язання пізнавальних завдань різного типу дає змогу перейти до самостійного періоду формування знань. Для пошукової діяльності

молодших школярів під час цього періоду характерне таке співробітництво з учителем, за якого запитання та вказівки мають, в основному, спонукальний і мобілізуючий характер. Під час самостійного періоду формування природничих знань дієво практичного характеру використовується опосередкований шлях впливу на розумові операції через методи та зміст навчання, які стимулюють учнів до самостійного виявлення функцій і структури розумових дій у загальному змісті навчальної діяльності. Пізнавальні завдання пропонуються учням у послідовності, яка забезпечує відпрацювання кожної конкретної операції – складової того чи іншого прийому розумової дії. Завдання поступово ускладнюються, але водночас розв'язання попередніх полегшує роботу над наступними завданнями. Впродовж цього періоду учні самостійно використовують пошукові уміння у практичній діяльності.

Характер взаємодії вчителя й учнів у ході виконання завдань під час самостійного періоду формування природничих знань дієво практичного характеру показано в таблиці 3.

Таблиця 3

Діяльність вчителя й учнів під час самостійного періоду

Діяльність учителя	Діяльність учнів
Зосередження уваги учнів на меті виконання завдання і на виборі необхідного прийому.	Аналіз пізнавального завдання.
Контролювання діяльності учнів.	Самостійне визначення послідовності виконання операцій.
Надання опосередкованої допомоги, якщо виникли труднощі.	Самостійне досягнення результату.
Коректування дій учнів.	Самостійне формулювання висновку.

Наведений алгоритм діяльності вчителя й учнів свідчить, що впродовж самостійного періоду провідна роль належить самостійному пошуку способу розв'язання завдань школярами, а допомога учителя є мінімальною, опосередкованою.

Висновки. Таким чином, керувати процесом формування у молодших школярів природничих знань дієво практичного характеру вчитель може добираючи для уроку пізнавальні завдання, що поступово ускладнюються, та ознайомлюючи дітей із виконанням алгоритмізованих розумових дій, які становлять операційну структуру уміння застосовувати знання у нових навчальних ситуаціях, на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жаркова І.І. Технологія формування у молодших школярів природничих знань дієво практичного характеру. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. – 64 с.
2. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика (начальные классы). – М.: Просвещение, 1978. – 224 с.
3. Коваль Н.С. Самостійна робота учнів на уроках природознавства: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1982. – 96 с.
4. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении / Под общ. ред. Б.В. Гнеденко и Б.В. Бирюкова. – М.: Просвещение, 1966. – 523 с.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
6. Павлов Ю.В. Управление процессом познавательной деятельности // Взаимоотношение чувственного опыта и понятия в учебной деятельности. Сборник научных трудов. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – С. 156-159.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
8. Страчар Е. Система і методи керівництва навчальним процесом: Пер. зі словацької. – К.: Радянська школа, 1982. – 295 с.

Валентина МАТІЯШ

ЗБАГАЧЕННЯ ТВОРЧО-КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

На сучасному етапі розбудови незалежної України виняткова роль у розв'язанні проблем нації належить сучасній загальноосвітній школі, зокрема початковій. Тому проблеми розробки технологічних основ професійної майстерності вчителя початкових класів в позанавчальній роботі вузу мають неабияке значення і сприяють розвитку його творчого потенціалу, культури, духовного світу.

Проблема збагачення творчого потенціалу вчителя початкових класів у позааудиторній діяльності пов'язана з такими важливими теоретичними і практичними завданнями, як творчий розвиток особистості майбутнього вчителя, актуалізація його професійно значущих знань та умінь засобами навчально-науково-дослідницької діяльності.

Аналіз останніх наукових публікацій дозволяє виділити такі напрямки вивчення цього питання:

– організація різноманітних видів пошуково-творчої діяльності в системі фахової підготовки майбутніх вчителів (І. Зязюн, В. Кузь, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Г. Нагорна, Р. Хмелюк);
– функціональна роль навчально-науково-дослідницької роботи в активізації творчої діяльності студентів (В. Андреєв, Н. Кічук, В. Моляко, Н. Посталюк);
– організація позаучбової діяльності студентів педагогічного вузу (В. Борисов, І. Каташинська, І. Мараш, Т. Степура);
– використання активних методів навчання у підготовці майбутніх фахівців (О. Балаєв, Л. Кондрашова, А. Смолкін, П. Щербань).

Однак поза увагою науковців залишаються питання врахування ролі педагогічного-краєзнавчого наукового гуртка у збагаченні творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів.

Завдання статті: визначити мету та зміст роботи педагогічно-краєзнавчого наукового гуртка, розкрити окремі ефективні форми гурткової роботи студентів, визначити вплив педагогічно-краєзнавчого наукового гуртка на професійне становлення майбутніх учителів початкових класів.

Позааудиторна робота майбутніх учителів початкових класів – складова частина цілісного навчально-виховного процесу університету, і використання її як засобу творчо-краєзнавчої підготовки фахівців вимагає комплексно-цільового підходу до побудови її системи. Вважаємо, що такий підхід передбачає орієнтацію позанавчальної педагогічно-краєзнавчої діяльності на запланований кінцевий результат.

Фактором прискорення розвитку творчо-краєзнавчої діяльності в нашому дослідженні виступав педагогічно-краєзнавчий науковий гурток. Основна мета роботи гуртка - сприяння в підготовці фахівця до гуманітаризації навчання через поглиблене вивчення і розробку актуальних проблем педагогічного краєзнавства. Ця мета досягалася:

– залученням студентської молоді до дослідницької роботи в галузі педагогічного краєзнавства;
– вихованням творчого підходу до вирішення наукових проблем;
– прищепленням навичок самостійної роботи і наукового мислення (самостійного вибору джерел, вивчення та аналізу спеціальної літератури, вивчення і узагальнення педагогічно-краєзнавчого досвіду вчителів початкових класів, уміння робити усні та письмові повідомлення про результати дослідження та ін.).

Враховуючи інтереси студентів з даної проблеми, нами були визначені основні напрямки роботи гуртка:

а) вивчення досвіду передових учителів краю з проблем гуманітаризації початкового навчання;

б) дослідження особливостей роботи навчально-виховних закладів краю;

в) вивчення місцевих звичаїв і традицій з метою використання в навчально-виховному процесі початкової школи;

г) вивчення місцевих предметів та явищ, що становлять педагогічну цінність у зв'язку з гуманітаризацією навчання.

Кожен член гуртка визначався з темою і програмою з науково-дослідницької роботи. Якщо студент займається тією діяльністю, яка йому цікава і відповідає його індивідуальності, то, здебільшого, досягає позитивних результатів, проявляє елементи творчості. У свою чергу досягнення студента – передумова результативності подальших занять у напрямку поглиблення наукового пошуку [1]. Гурток при цьому має для особистості особливу значимість, стає важливим фактором її формування.

Подальша робота організовувалась індивідуально з кожним студентом. Завдання підбиралися таким чином, щоб майбутні педагоги могли вдосконалювати свої вміння працювати з літературою, спостерігати за педагогічними явищами у шкільній практиці, діяльністю майстра-педагога, узагальнювати результати педагогічного спостереження. На кожного члена гуртка заводилась облікова картка [2].

Облікова картка студента з навчально-науково-дослідної роботи

Прізвище, ініціали_____

Факультет_____Курс, група _____

Кафедра _____

Науковий керівник _____

Тема _____

Школа_____Клас _____

Результати дослідження: _____

1. _____

2. _____

3. _____

Загальна оцінка навчально-дослідної роботи_____

_____Підпис наукового керівника

Дата_____

Засідання гуртка проводились 1-2 рази в місяць. На них розглядались організаційні та поточні питання: розподіл тем серед членів гуртка, рекомендації студентських робіт на конкурс, наукові конференції, проведення підсумків роботи. Як показав наступний хід експериментальної роботи, на одному з перших занять доцільно підготувати гуртківців до пошукової роботи як в теоретичному, так і в практичному плані. Суттєву роль у цій підготовці відігравала організована нами виставка бібліографічної, довідкової і краєзнавчої літератури, ознайомлення з різними типами енциклопедій, словників, бібліографічних вказівників. Це сприяло розширенню кругозору студентів, розвитку їхніх інтересів, вплинуло на активізацію наукової творчості молодих спеціалістів. Велику допомогу в цій справі нам надали працівники бібліотеки та співробітники архівів.

Заслуховувалися короткі повідомлення студентів із проблеми дослідження – огляди місцевих газет, журналів, посібників, методичних рекомендацій, новин педагогічної науки, досліджень відомих науковців та вчителів краю.

Значну увагу ми звертали на підготовку студентів до звіту про хід роботи над своїм дослідженням, його творче обговорення. Вимагали обґрунтування актуальності обраної теми, її практичного та теоретичного значення, класифікації джерел, розкриття основних напрямків, розробки даного питання в літературі, виявлення новизни та плану роботи.

Засідання гуртка неодноразово відбувалося спільно з засіданням музею освіти і педагогіки Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка, який одночасно виступав регіональним центром з проблем шкільного музеєзнавства. Це обумовлювалося тим, що окремі напрямки діяльності музею співпадають з діяльністю педагогічно-краєзнавчо-наукового гуртка, завданнями досліджень студентів-гуртківців. Зокрема це такі напрямки:

– збір навчально-методичних матеріалів (підручники, документи про освіту, засоби навчання, народознавчі матеріали, фольклор, мистецтво, народні промисли тощо);
– вивчення, узагальнення та поширення досвіду музейної справи в закладах освіти;
– пропаганда музеями історичного досвіду з питань національного шкільництва, навчання і виховання;
– допомога педагогічним колективам закладів освіти у впровадженні нових нетрадиційних форм роботи за інтересами;
– сприяння вдосконаленню навчально-виховного процесу закладів освіти;
– розвиток творчих інтересів студентської молоді до пошукової, краєзнавчої, науково-дослідницької, художньо-естетичної та природоохоронної роботи;
– проведення наукових конференцій на базі музею освіти і педагогіки Тернопільського педуніверситету.

Учасники гуртка залучались до роботи музею через складання історико-етнографічної довідки про місцевість, де проживають, участь у розробці й проведенні пошуку конкретної теми, виступ на науковій конференції, часткове оформлення експозиції музею, складання плану його роботи та інше.

Зазначена робота музею сприяла розширенню загальноосвітнього кругозору і краєзнавчих знань студентів, формувала в них науково-пізнавальні краєзнавчі інтереси і професійні уміння та навички, організовувала на суспільну корисну діяльність.

На завершальному етапі дослідження студента-гуртківця організовувалось обговорення результатів. З цією метою члени гуртка заздалегідь повідомляли про обговорення дослідження, призначалися один-два офіційних рецензенти, що готували відгуки на роботу в письмовій формі. Такий підхід сприяв розвитку дослідницької активності, оскільки для постійного росту активності необхідна громадська оцінка її прояву.

Дослідно-пошукова робота членів гуртка дозволила збагатити музей освіти і педагогіки цікавими матеріалами. Крім того, гуртківцями постійно готувався та поновлювався стенд "Увага, досвід!", на якому відвідувачі могли побачити фотографію вчителя, опис його досвіду, методичні рекомендації, відповідні ілюстрації, а також познайомитися з результатами досліджень майбутніх педагогів-краєзнавців.

Однією з ефективних форм гурткової роботи виступав диспут. Основною умовою проведення диспуту був вільний обмін думками, доброзичливість, повага і коректність. Так, диспут про школу майбутнього передбачав обговорення таких питань: матеріальна база школи, режим, форми організації навчання, наочні засоби, позакласна та позашкільна робота, взаємодія школи, сім'ї та громадськості. Студенти-гуртківці - активні учасники наукових конференцій, педагогічних конкурсів та олімпіад, школи майбутніх учителів, методичних об'єднань учителів початкових класів.

Педагогічно-краєзнавчий науковий гурток помітно вплинув на професійне становлення майбутніх фахівців. У ході опитування нами були виявлені найбільш типові судження студентів з цього приводу:
– заняття в гуртку значно розширюють кругозір;
– отримана в гуртку інформація дозволяє доповнити і деталізувати педагогічні знання;
– студент-гуртківець постійно знаходиться в курсі подій і відкриттів у галузі педагогічної науки;
– заняття в гуртку сприяють оволодінню навичками самостійної роботи;
– оволодіння навичками самостійної роботи допомагає готуватися до семінарських, практичних та лабораторних занять;
– виробляється вміння знаходити необхідний навчальний і науковий матеріал, критично його аналізувати, вміння працювати з джерелами та літературою;
– робота в гуртку сприяє творчому зростанню кожного учасника.

Студенти усвідомлювали позитивний вплив гуртка на їхнє професійне становлення, що, в свою чергу, було одним із мотивів, який заохочував працювати в ньому.

На підсумковому етапі дослідно-експериментальної організації педагогічно-краєзнавчого гуртка був проведений тест, що дозволив визначити динаміку творчо-краєзнавчої активності майбутніх учителів експериментальних та контрольних груп. Тест проводився з допомогою експертів, якими виступали самі ж гуртківці. Використовуючи відповідний опитувальник,

шкалу оцінок до нього, а також логічний контроль, ми систематизували та проаналізували отриману педагогічну інформацію. Для цього користувалися такою формулою:

$$К = \frac{А + Б + В - Г + С}{3}$$

де К – константа, А, Б, В, Г – позначення питань, С – середній бал їх оцінювання, 3 – кількість студентів у групі.

У результаті обчислень ми отримали:

К експ. гр. = $\frac{347,8}{94}$ = 3,7.

К контр. гр. = $\frac{65,71}{64}$ = 1,02.

Різниця в коефіцієнтах становить 2,08. Вона є суттєвою і свідчить про зростання творчо-краєзнавчої активності у студентів експериментальних груп.

Висновки. Отже, дослідна робота, проведена в цьому напрямку, дає підстави стверджувати, що педагогічно-краєзнавчий науковий гурток виступає важливим фактором у становленні майбутнього фахівця, у збагаченні його творчого потенціалу.

Перспективу вивчення цієї проблеми вбачаємо в створенні наскрізної системи навчально-науково-дослідної діяльності майбутніх учителів засобами педагогічного краєзнавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кичук Н.В. Обогащение творческого потенциала будущих учителей в процессе учебно-исследовательской деятельности. – Измаил, 1991. – 24 с.
2. Мараш Я.М. Студентський науково-дослідний гурток. – Мінськ: “Університетське”, 1989. – 128 с.
3. Роль педагогического краеведения в профессиональной подготовке учителя. – Алма-Ата, Мектеп, 1986. – 128 с.
4. Степура Т.В. Внеучебная деятельность студентов педагогического вуза как фактор формирования на профессиональной самостоятельности: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01/Киев пединститут иностранных языков. – К., 1988 – 187 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Наталія КОТУХ

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВІДКРИТОСТІ СУСПІЛЬСТВА Й ОСВІТИ

Завдання поліпшення підготовки майбутніх учителів зумовили потребу в розробці сучасної концепції педагогічної освіти, яка, синтезуючи антропологічні, філософські та педагогічні надбання, репрезентує методологію взаємодії особистостей. Інтегративність теоретичного простору, на наш погляд, є похідною від відкритого характеру сучасного суспільства й освіти, що ілюструє активність, готовність до сприйняття нових ідей, критичне переосмислення досвіду, гуманістичний вимір дійсності.

Антропологічна орієнтація сучасної системи освіти визначила постановку ***мети*** – аналіз концептуальних основ специфіки педагогічної діяльності в умовах відкритості суспільства й освіти. Відповідно до цього актуальним постає завдання: зосередження уваги на певних ключових напрямках підготовки майбутнього вчителя початкових класів у руслі сучасного особистісно зорієнтованого підходу.

До тлумачення дефініції педагогічного професіоналізму звертаються Н. Кузьміна, О. Мороз, І. Зязюн та Г. Сагач, Н. Гузій, Є. Бондаревська, О. Мудрик, В. Гриньова, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Пєхота, розглядаючи поняття в світлі ідей педагогічної майстерності, педагогічної техніки, педагогічної творчості, педагогічної культури, педагогічної компетентності, педагогічної індивідуальності.

Сукупні надбання дослідницьких ракурсів виявляють номенклатурний перелік професійно важливих якостей учителя (за даними Є. Рогова, їх більше 70), втілення яких в одній особистості є сумнівним. Тому не вбачаємо потреби в поширенні віртуального стереотипу ідеального вчителя, проте вважаємо доречним актуалізувати, на нашу думку, домінантні напрямки підготовки майбутніх вчителів початкових класів, без урахування яких професіоналізм у сучасних умовах неможливий.

Нам імпонує думка Н. Гузій, що педагогічний професіоналізм як психолого-педагогічний феномен виступає індивідуальною проекцією педагогічної культури суспільства і є складним динамічним багатоступеневим інтегративним новоутворенням, що обумовлює продуктивність педагогічної діяльності (зовнішній план) та розвиненість особистості вчителя-професіонала (внутрішній план). Гармонія внутрішнього і зовнішнього діалогу є підґрунтям професіоналізму в усі часи й визначає образ вчителя в умовах нової парадигми освіти у відкритому суспільстві.

Терміни “відкрите” і “закрите” по відношенню до суспільства запроваджені Карлом Поппером для характеристики соціально-політичних систем, властивих тим чи іншим суспільствам на різних етапах історичного розвитку. Відкрите суспільство тлумачиться як “творче і динамічне, засноване на ідеях ліберального плюралізму, пластичне, щодо найрізноманітніших змін і впливів, пронизане духом індивідуальної ініціативи, раціонального осягнення світу… і протиставляється суспільству закритому, як враженому стагнацією, авторитаризмом, доведеним до магічних форм догматизмом, а також явною перевагою соціально-масової основи над індивідуальним” [10, 353].

На протиставленні відкритого та закритого суспільств ґрунтується концепція французького філософа Анрі Бергсона. Закрите суспільство передбачає сувору субординацію, підпорядкування частини цілому з метою збереження цілісності системи, тоді як основний принцип відкритого суспільства – гуманізм, розвиток людини в ім’я особистісного та суспільного блага, що, за Бергсоном, є основою еволюції людства.

У наш час у розвинених країнах прерогативою є концепція відкритого суспільства – такої соціальної системи, яка здатна модифікуватись, реформуватись за умови максимальної участі громадян у вирішенні даних питань [11, 388].

Відкритість всеохоплюючої системи – суспільства дозволяє кваліфікувати соціальне середовище важливою змінною педагогічної діяльності. Поняття „соціальне середовище", на нашу думку, є аналогом "объемлющих систем" Є. Клімова. У цьому зв'язку дослідник звертається до "астрологічної" праці академіка С. Вавілова "Око і сонце", в якій доведено, що будова і робота ока визначається великою мірою спектром сонячного випромінювання. Так само специфіку людини детермінують не тільки фізіологічні, індивідуальні, особистісні риси, а й її положення у суперсистемі або "объемлющей системе", до якої дослідник відносить цивілізацію, культуру, народ, націю, державу, належність до певної соціальної верстви, звичаї, традиції, культивовану у певній спільноті локальну субкультуру, стереотипи свідомості, мислення тощо. Людина одночасно залучена до багатьох суспільних систем – вона представник народу, нації, на неї тим чи іншим чином впливають процеси економіки, політики, державного управління, розвитку культури, освіти, виробництва, внутрішньої безпеки, сімейно-побутового устрою. Проте контактність у системі стосується певної людини не завжди безпосередньо, а через діалектику контактів з людьми, через повсякденну професійну комунікативну діяльність у своєму колі.

Останнім часом поняття "відкритості" набуло поширення, що, певно, пов'язано з загальними тенденціями до гуманізації та гуманітаризації освіти. В. Семиченко говорить про "відкриту позицію педагога", Ю. Кулюткін, Г. Сухобська наголошують на "відкритості новому", О. Блінова розглядає відкритість як основу мотиваційної готовності вчителя до педагогічного спілкування, І. Колесникова характеризує "педагогічну відкритість", В. Мухіна – „психологічну відкритість", І. Кон – "інтелектуальну відкритість", до "відкритого навчання" звертається американський мислитель А. Маслоу, Г. Андреєва та М. Станкін, виділяючи два типи комунікації, – рольову та міжособистісну, – акцентують увагу на можливості відкритої та закритої позиції комунікантів, Дж. Сорос говорить про трансформацію радянської системи до відкритого суспільства.

Отже, сьогодні поняття "відкритість" використовується широко, проте скоріше як образний вислів, що є еквівалентом новому гуманістичному світогляду.

"Відкритість національної системи освіти до ментальних цінностей, які домінують у світі, дає підстави вважати таку систему високорозвиненою" [4, 95].

Як відкриту систему, що безперервно розвивається, визначають систему освіти Росії та інших країн А. Реан, Н. Бордовська, С. Розум. Особливими якостями такої системи вони вважають: 1) орієнтацію системи на загальну стратегію розвитку суспільства і людини у ньому; 2) орієнтацію на майбутнє; 3) постійне оновлення системи цілями, змістом, освітніми технологіями, організаційними формами, механізмами управління [9, 273].

Про відкритість української системи освіти говорить Н. Мойсеюк, розуміючи відкритість як визначення цілей освіти не лише на основі державного замовлення, а й розширення потреб в освіті, які привносять учні, їх батьки, вчителі; програми задають базовий орієнтир – мінімум, загальне ядро знань, яке відкрите для доповнень, що залежать від культурних, регіональних, етнічних та інших умов освіти [5, 108].

Відкритість з характеристики суспільства й освіти зміщується на індивідуальний рівень буття людини, проектує характер її взаємодії з оточуючими. Ознакою відкритості є, на наш погляд, здатність до відстороненості особистісного бачення оточуючого світу й уявлення універсуму як множини унікальних світів, розуміння того, що єдність спільного світу не є його об'єктивною одноманітністю, що сприйняття загального світу є суб'єктивним і закономірно різним. Визнання даного положення долає власну однобічність бачення, сприяє порозумінню, є запорукою ефективної педагогічної взаємодії.

Школа у відкритому суспільстві не існує ізольовано, вона є частиною єдиного суспільного організму: соціальні і педагогічні проблеми взаємопов'язані і завжди перетинаються в особистості. Саме з вирішенням цих проблем пов'язане генерування ідей гуманізації та гуманітаризації освіти, що визначають базисні цінності сучасної стратегії освітньої діяльності. З цими питаннями постають і проблеми урахування фактора часу у

підході до дитинства як конкретно-історичної діалектичної категорії. Мова йде про перегляд догматичних особливостей молодшого шкільного віку як константних рис.

В. Кремень вказує, що найвразливішою з позицій розвитку у структурі концептуального апарату педагогічної науки є категорія дитинства, що зумовлене загальнотеоретичним і методичним консерватизмом і закритістю педагогіки як наукової системи. Внаслідок чого дитинство як соціальний феномен залишилося на околиці наукових інтересів. Таку тенденцію увібрала й практично-методична ланка педагогічної науки, ігноруючи особливості взаємодії в системі: "предметно-соціальне довкілля – підростаюча особистість", що стало свідченням "бездітної" педагогіки, яка зневажає особистісний компонент у науково-педагогічному пізнанні [3].

Розуміння педагогічного процесу не як об'єктивної реальності, а як взаємодії суб'єктів дозволяє окреслити характерні ознаки сучасного дитинства:

- демократичність у стосунках з дорослими, іноді з раннім нігілізмом до їх авторитету;
- підвищену контактність, бажання спілкуватись, проте невміння налагодити процес комунікації;
- прагнення бути помітним і визнаним;
- інфантильність у самообслуговуванні поряд з акселерацією матеріальних потреб;
- центрованість на власному "Я", що активно підтримується переважною більшістю батьків.

Сьогоднішні молодші школярі менш сентиментальні та романтичні, ніж їхні однолітки 30-40 років тому, більш прагматичні та жорсткі, що сприймається як наслідок цивілізаційних процесів. Діти зі зневагою заявляють, що їм набридли казки, принцеси, забавлянки. На зміну чарівній добрій казці прийшов супермен із необмеженою владою сили. Орієнтир на героя часу накладає відбиток на характер дитячих стосунків.

Серед надбань нашого часу комп'ютеризація дитинства, економічне виховання змалечку, занедбаність моральних основ поряд із раннім практичним пристосуванням до реалій життя. Отже, у підготовці вчителя важливо врахувати, що особливості молодшого шкільного віку не можна кваліфікувати як остаточні.

Наукове бачення дитинства як конкретно-історичної діалектичної категорії асимілює як традиційні підходи до вікових особливостей молодших школярів, так і врахування фактора часу, суспільних змін середовища, впливу яких не минає жодна людина й звісно дитина.

Ми приєднуємось до думки Є. Клімова, що у наш неосяжний за складністю час поняття "середовище" поширюється за межі людського життя, що викликає потребу в "особливому блоці регуляції – особистості, що дивиться не у підручник, а у життя" [2]. Отже, особливого значення набуває суб'єктивний досвід як вчителя, так і учня, зрозуміло різний за обсягом, глибиною, змістом і тим самим взаємнокорисний.

Антропологічні основи особистісно-орієнтованої освіти висувають імператив побудови навчально-виховного процесу на діагностичній основі, яка, за переконанням О. Савченко, є підґрунтям педагогічної дії в інтересах дитини. У зазначеному руслі ми апелюємо до категорії особистісної ціннісності, розробленої Н. Непомнящою.

Особистісна ціннісність – це та сторона дійсності, через ставлення до якої дитина виділяє, а на певних етапах усвідомлює себе як особистість. Сфери дійсності виокремлюються і стають особистісно значущими, асоціюючись з певними відносинами, діяльністю, позитивними почуттями. Дитина виділяє себе у системі людських відносин через найбільш значущий для неї зміст, тобто через усвідомлення свого ставлення до даної галузі дійсності, що зумовлює вибірковість та самореалізацію суб'єкта у певній сфері. Згідно з цим у підготовці вчителя важливо забезпечити реалізацію підходу до дитини не тільки як суб'єкта учіння, а й суб'єкта життя, що має власну історію, досвід, інтереси. Категорія ціннісності коригує соціальний і педагогічний впливи, адаптує дитину у педагогічній площині до соціального простору комунікативних відносин. Урахування вчителем особистісної ціннісності дозволяє кваліфікувати сучасний комунікативний підхід до вивчення мови як педагогічну технологію, адекватну специфіці особистісно-орієнтованого гуманістичного навчання.

У мінливих умовах українського сьогодення необхідні певні стабільні орієнтири, соціально-педагогічні константи, що віддзеркалюють уявлення суспільства про тип сучасного вчителя. Вимогами часу і чинниками нових підходів до підготовки педагога є:

- особистісно зорієнтована освітня філософія, що проектує методологію педагогіки;

– зовнішня і внутрішня гармонізація особистості;
– перевага саморозвитку, самовиховання, самоосвіти над передачею знань, умінь, навичок;
– постійне творче особистісне й професійне самовдосконалення.

Комплементарність самоосвіти "життєвих університетів" поруч із ґрунтовною методологічною, теоретичною і практичною підготовкою сприяє рефлексії реальності, готує працездатного у реальних умовах фахівця. Відповідно професіоналізм педагога полягає в умінні здійснювати педагогічну діяльність на професійному рівні та забезпечувати її якісний результат, обумовлений вимогами сучасного буття.

Таким чином, професіоналізм у сучасних умовах – це компетентність, самостійність, відповідальність учителя за себе, за справу, за довірених йому дітей, яким жити у відкритому суспільстві.

Аналіз окресленої проблеми дозволяє зробити такі ***висновки***:

- відкритий характер сучасного суспільства й освіти змінює концептуальні підходи як до методологічного осмислення процесу підготовки майбутніх учителів, так і до професійної педагогічної діяльності в цілому;
- властивості відкритого суспільства й освіти передбачають екзистенціальну рефлексію реальності, яку дозволяє здійснити опанування світоглядно-культурологічним, психолого-педагогічним і фахово-методичним циклами дисциплін, аналіз власного суб'єктивного досвіду й урахування особистісної ціннісності дитини.

За таких умов до школи має шанс прийти „вчитель нової формації", про якого говорять і мріють усі роки незалежності України. Прийти він може тільки з навчального закладу, який підготує майбутнього фахівця до динаміки суспільних змін, а не до ідеального дискурсу в штучних обставинах найдосконаліших теорій. „Машина часу" проектує механізм сучасного педагогічного професіоналізму, без якого неможливий поступальний суспільний рух та індивідуальне особистісне зростання.

На завершення відмітимо, що проблемне коло професіоналізму не є проблемою у прямому розумінні значення слова, тобто не може мати одноразового вирішення, тому її варто досліджувати і вирішувати на індивідуальному рівні у контексті загального розвитку в умовах суспільної й освітньої відкритості.

Стаття не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, *до напрямків подальшого дослідження* вважаємо за доцільне віднести: наукове обґрунтування концептуальних основ підготовки майбутніх вчителів до діяльності в нових умовах; науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу у галузі актуальних проблем сучасного дитинства та комунікації молодших школярів; теоретичне і методологічне осмислення соціально-педагогічних факторів, які впливають на розвиток особистості дитини у початковій ланці сьогоднішнього і наступного, а не минулого дня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гузій Н.В. Професіоналізм учителя-вихователя як психолого-педагогічний феномен // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. – Вип. 8. – К: НПУ, 2003. – С.3-14.
2. Климов Є. А. Основы психологии: Учебник для вузов. – М.: Культура и спорт: ЮНИТИ. – 1997. – 295 с.
3. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи //Трибуна. – 2001. – №5/6. – С.5-7.
4. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 512 с.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – Київ, 2001. – 608 с.
6. Непомнящая Н.И. Становление личности ребёнка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
7. Опыт системного исследования психики ребёнка / Под ред. Н.И.Непомнящей – М.: Педагогика, 1975. – 231 с.
8. Підготовка педагогічних кадрів в умовах нової структури і змісту початкової освіти: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Полтава: ПДПУ, 2001. – 202 с.
9. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
10. Соціальна філософія. Короткий енциклопедичний словник/За заг. ред. Андрущенка В.П., Горлача М.І. – Київ-Харків: ВМП "Рубікон",1997. – 398 с.
11. Словарь-справочник "Человек и общество" /Авт.-сост. Коротец И.Д., Штомпель Л.А., Штомпель О.М. – Ростов-на-Дону: "Феникс", 1996. – 544 с.

Лідія НЕСТЕРЕНКО,
Наталя НАДТОЧА

ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

XXI століття диктує нові вимоги до фахової підготовки вчителя – початківця, бо, як визначено в "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті", у сучасних умовах модернізації початкової освіти змінюється його функція: з транслятора знань, досвіду він перетворюється в організатора й координатора самостійної пізнавальної діяльності дітей, тобто йдеться про один із перших пріоритетів державної політики в галузі освіти – "особистісна орієнтація освіти". Відповідно, головна мета української системи полягає у "створенні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості" [3]. Йдеться про впровадження в навчально-виховний процес моделі особистісно орієнтованої педагогіки, якою передбачено побудову педагогічного процесу на засадах глибокої поваги особистості учня, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як свідомої відповідальної особистості.

Відома істина, яку свого часу висловив К. Ушинський, про те, що лише особистістю можна сформувати особистість. Отже, свідому відповідальну особистість учня може виховати тільки вчитель, який усвідомлено, відповідально ставиться до свого професійного самовизначення. Головним пріоритетом студента – майбутнього фахівця – є можливість побудувати особистісну "лінію зростання", що дає йому свободу в професійній самореалізації. Це, в свою чергу, вимагає наявності у студентів відповідних умінь самореалізації власної діяльності. Не викликає сумнівів, що одним із важливих чинників підвищення фахової підготовки майбутнього спеціаліста є його самоосвіта, яка неможлива без прагнення до постійного самовдосконалення.

Проблема професійного самовдосконалення майбутнього педагога розглядається у дослідженнях багатьох педагогів-науковців [1, 2, 3, 4, 6] та аналізується у досягненнях сучасного прогресивного педагогічного досвіду. Проте слід зазначити, що теоретичні дослідження методів та засобів професійного самовдосконалення майбутнього фахівця не завжди стають особистісним надбанням студента. Пошуки причин наявного протиріччя навели нас на думку, що, можливо, є сенс знайти таку форму упорядкування матеріалу, накопиченого студентом впродовж навчання в університеті, який забезпечив би якісну організацію не лише педагогічних практик, а й професійні успіхи перших кроків педагогічної діяльності. Наші дослідження довели, що такою формою може стати професійний портфоліо.

Мета статті – показати на аналізі власного досвіду використання портфоліо як засобу професійного самовизначення й форми упорядкування педагогічної скарбнички.

Професійне самовизначення ми розуміємо як свідомий вибір особистого проектування програми професійного самовдосконалення, яке має у своїй основі досить складну систему мотивів і джерел активності особистості. Рушійною силою самовизначення й самовдосконалення студента є потреба у самозміні. Проте сама ця потреба не виникає автоматично з необхідності розв'язати суперечності між вимогами, які пред'являє суспільство до майбутнього фахівця, і наявним рівнем його розвитку як особистості й професіонала. Зовнішні джерела активності стимулюють роботу над собою.

Перехід від потреби в самозмінюванні до реальної діяльності з самовдосконалення передбачає формулювання цілей і завдань, визначення шляхів, засобів і методів цієї діяльності, свідому роботу з розвитку своєї особистості як професіонала: адаптування своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і безперервний розвиток соціально-моральних і інших властивостей особистості.

В основі професійного самовдосконалення, як і в основі діяльності студента, лежить суперечність між метою і мотивами. Потреба в самовдосконаленні у студента виникає при умові, що мотив стає метою. Викликана таким чином потреба студента у професійному самовизначенні надалі підтримується особистим джерелом активності, що викликає систему дій із самовдосконалення майбутнього фахівця. Іншими словами, коли педагогічна діяльність

набуває в очах студента особистісну, глибоко усвідомлену цінність, тоді і починається процес самовизначення й самовдосконалення.

Професійне самовдосконалення студента передбачає самостійне оволодіння сукупністю педагогічних цінностей, технологій, творчості. Його зміст утворюють психолого-педагогічні та спеціальні знання, володіння основами наукової організації педагогічної праці, загальна культура.

Складовим компонентом професійного самовдосконалення майбутнього фахівця має бути усвідомлення студентом власної творчої індивідуальності. Лише через усвідомлення власної індивідуальності можна досягти єдності педагогічного прийому та особистісних якостей майбутнього педагога, лише у випадку їх органічної єдності педагогічний вплив буде "зростати з особистості педагога", і тільки тоді здійсниться природна взаємодія вихователя і вихованця. Пізнати себе, свою індивідуальність у педагогічній діяльності – означає зробити засвоєну теорію і наявний педагогічний досвід надбанням особистості майбутнього фахівця.

Процес професійного самовдосконалення вимагає від студента здатності спрямувати свою діяльність на добір ефективних педагогічних засобів досягнення власно визначеної мети. Відповідно, йдеться про співвідношення напрямів і досягнень. Студент це може розуміти, як "Я хочу стати гарним педагогом" і "Що я зробив (роблю), щоб стати гарним педагогом?"

У створенні програми професійного самовдосконалення ми спиралися на основні теоретичні положення структури професійного потенціалу педагога, яка націлює студента – майбутнього фахівця – не лише на самоаналіз і самовиявлення власного потенціалу, але й на проектування своєї особистості.

З перших днів навчання у вищій школі студент – майбутній фахівець – має усвідомити, що якісної професійної підготовки можна досягти лише за умови власної наполегливості у самовдосконаленні.

Одним із засобів професійного самовдосконалення є портфоліо. Він допомагає майбутньому фахівцю не тільки систематизувати педагогічний досвід, накопичені знання, але й дати об'єктивну оцінку власному професійному рівню. Портфоліо як засіб професійного самовизначення є своєрідним методичним портфелем, який складається із описів методів роботи, аналізів їх ефективності, найбільш вдалих методичних розробок, прикладів та творчих робіт тощо. Він може включати в себе і документи, що фіксують професійний розвиток (дипломи, грамоти, подяки, характеристики та ін.); наукові, творчі роботи, власні статті та статті відомих науковців, які розкривають і висвітлюють особливості тієї проблеми, над якою працює власник портфоліо; навчальні та виховні плани, навчальні програми, результати спостережень, психологічні дослідження, конспекти занять, виховних заходів, їх аналіз.

Але перш ніж почати збирати портфоліо, а пізніше і використовувати його, необхідно професійно визначити мету цієї роботи, а також висвітлити, розглянути ідею професійного самовизначення та самовдосконалення майбутнього вчителя початкових класів. Ми абсолютно погоджуємося з думкою М. Фіцули про те, що самовиховання та самовдосконалення інколи може проходити непомітно для самої людини: "вона розвиває сильні сторони своєї натури, долає недоліки і не завжди усвідомлює, що займається самовихованням. Зрозуміло, що таке неусвідомлене самовиховання, зазвичай, має епізодичний характер, відбувається без чіткого плану і розгорнутої програми, що не може не знизити його результативності. Набагато вищою ефективністю характеризується цілеспрямоване усвідомлене самовиховання" [6, 103].

Портфоліо може збирається як "методична скарбничка", відображення поглядів майбутнього вчителя на свою професію. У цьому випадку розділи у ньому визначаються самим фахівцем. Проте існують і загальні рекомендації, які допомагають його підбору й більш ефективному використанню. А. Чернявська пропонує різні підходи до упорядкування матеріалів портфоліо: "за напрямками педагогічної діяльності, за інтересами, за обраною провідною проблемою, довільне накопичення, за роками роботи" [7, 106-107]. Останній підхід, на нашу думку, є найбільш доцільним, бо допомагає прослідкувати динаміку свого розвитку, змінювання власних поглядів на себе й професію, методів і підходів. Іноді трапляється так, що методи, які не використовувалися роками, раптом знову стають "улюбленими" та ефективними. До того ж, таке розташування матеріалів надає можливість їх швидкого пошуку, у тому числі і для складання портфоліо з іншою метою.

А. Чернявська пропонує починати роботу над створенням портфоліо з рефлективного роздуму, визначення ідеї та мети роботи, напрямку професійного самовизначення й самовдосконалення студента як майбутнього фахівця. Далі обирається один із напрямків професійного самовдосконалення, над яким студент буде особливо серйозно працювати під час навчання у вищій школі.

В основу власного професійного самовизначення ми поклали загальну ідею використання особистісно-орієнтованих технологій у вихованні й навчанні молодших школярів, а саме – технологій, спрямованих на формування мислительної діяльності учнів, на розвиток їх творчого нестандартного мислення.

На основі власної самодіагностики та самовизначення ми склали індивідуальну програму професійного самовдосконалення у напрямках навчальної діяльності та наукової роботи. Безумовно, в програму ввійшло і багато інших аспектів: загальна робота, робота з формування особистісних якостей, вмінь самоуправління й самооцінювання тощо.

На конкретному прикладі розглянемо логіко-змістовне накопичення й упорядкування матеріалу "портфоліо" за обраними напрямками.

Відповідно до структурних компонентів професійного потенціалу й спрямованості кожним студентом розробляється власна програма професійного самовдосконалення, яка має декілька етапів, що відповідають курсам.

На першому курсі важливим фактором, що впливає на розвиток самостійності як складової процесу самовдосконалення, є адаптація до умов навчання і життєдіяльності, формування умінь й здатності до наукових досліджень за особистим прагненням, а не під безпосереднім контролем педагогів. Це сприяє тому, що студент поступово усвідомлює залежність своїх успіхів у навчальній, науковій та інших видах діяльності від власних практичних зусиль. Саме перший рік навчання є найбільш сприятливим для самовизначення і залучення студента в процес самовдосконалення.

На цьому ж (першому) етапі студент має оволодіти інформацією про структуру педагогічних вмінь, їх зміст, про шляхи і методи оволодіння ними. Студенту-першокурснику важливо зрозуміти, якими структурними компонентами педагогічного потенціалу він може оволодіти за допомогою різноманітних форм навчальної роботи, а формування яких залежить від нього особисто, від його здібностей спостерігати за педагогічними явищами, від його прагнення й активності в саморозвитку.

Природними наслідками першого етапу, на якому створюються необхідні орієнтири для прийняття педагогічних рішень, є етап практичних дій (другий етап).Він реалізується в різних варіантах: в аналізах та рішеннях педагогічних ситуацій, в моделюванні педагогічної поведінки. Основна ідея цього етапу полягає в тому, що студенту самому необхідно випробувати робити те, про що він теоретично знає, але практично на педагогічному рівні виконувати не може.

Якщо для другого етапу характерним є моделювання педагогічного процесу в так званих лабораторних (аудиторних) умовах, то на третьому етапі студент має усвідомити загальне й типове, окреме й багатоваріантне у практичному втіленні тих чи інших умінь. Цей етап є попередником першої педагогічної практики, на якій студент-практикант вирішує специфічні завдання професійного самовдосконалення: оволодіння педагогічними уміннями в їх різноманітному практичному втіленні; самоаналіз власної професійної та спеціальної компетентності; відшліфування практичних умінь у безпосередній практичній діяльності, що значною мірою сприяє позитивному становленню до професійного самовдосконалення.

Четвертий етап може характеризуватися як такий, що націлює майбутнього фахівця на активну діяльність, спрямовану на професійне самовдосконалення. Особливе місце на цьому етапі займає передвипускна та випускна (виробнича) педагогічна практика. Процес професійного самовдосконалення на цьому етапі характеризується оволодінням студентом-практикантом уміннями всебічного аналізу різноманітних форм педагогічної діяльності у дошкільному закладі й відповідно – проектуванням самозмін, у формуванні особистісних та професійних якостей.

До програми професійного самовдосконалення ми пропонуємо включити колективну співпрацю як міжетапну ланку. Вплив колективного самовиховання на процес професійного самовдосконалення особистості може бути спеціально організованим (у вигляді презентації

свого матеріалу, консультацій, переконання або критичних зауважень і вимог до особистості, використання матеріалу на семінарах, нелекційних заняттях (своєрідне взаємозбагачення) або не за наміром (прищеплювати, заражати прикладом інтересів, оцінок тощо).

Як форма колективної роботи може виступати взаємодія групи студентів у спільному визначенні напрямків із самовдосконалення, формування портфоліо і відповідно до них добору матеріалу.

Студентська група, в якій свідомо й активно вирішуються проблеми самовиховання, стає суб'єктом самовдосконалення. Особистість вступає у стосунки відповідальної залежності; думка однокурсників у них стає важливим стимулятором саморозвитку та самовдосконалення.

У процесі добірки портфоліо характер змістовного матеріалу ускладнюється. Так, студентам передвипускного та випускного курсів пропонуємо включити в структуру портфоліо компонент "Оволодіння педагогічними технологіями", яким передбачається самостійне опрацювання відповідного розділу посібника "Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій" [4, 62-84].

Висновки. Наше дослідження з визначеної проблеми переконує у доцільності створення особистого портфоліо, в процесі добірки якого у студента формується професійне самовизначення й розробляється власна програма професійного самовдосконалення.

Таким чином, портфоліо як засіб професійного самовизначення спонукає майбутнього вчителя до самоорганізації власної життєдіяльності й забезпечує ефективність його практичної фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К., 2000. – 129 с.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М., 1989. – 189 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2002.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій// за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пєхоти. – К., 2003.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. – К., 2002.
6. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії. – Тернопіль, 2003.
7. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. – М., 2001. – 176с.

Тетяна КРИВОШЕЯ

ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ НАУКОВОГО ТА ХУДОЖНЬОГО ПІДХОДІВ ДО ОСВОЄННЯ УЧНЯМИ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Ідея інтеграції різних підходів до розв'язання будь-яких навчальних проблем є надзвичайно актуальною в освіті, адже надмірна спеціалізація наук і навчальних дисциплін послідовно призводить до фрагментарності знань, до культурного дефіциту особистості. Інтеграція художнього і наукового підходів до освоєння учнями навчального матеріалу є конкретним втіленням ідей гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу початкової школи, оскільки сприяє олюдненню знань, закладає фундамент для побудови гармонійної картини світу в свідомості молодших школярів.

У Національній доктрині розвитку освіти України акцентується увага на тому, що особистість за своєю природою має цілісний характер, і для її формування та повноцінного функціонування важливим є не унеможливлення того чи іншого напряму впливу, а їх органічне взаємодоповнення. Тому сучасний зміст освіти має охоплювати не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості [4].

Інтегрування дає можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності. Воно є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що сприяє системному викладу знань у нових органічних взаємозв'язках.

Поступово зміцнюється тенденція до пошуків нових технологій, концепцій навчання і виховання, до створення цілісних, гармонійних систем, що відображають космічну глибину людини, поєднують розвиток інтелекту і почуттів, формують цілісну особистість. Розробка

ведеться як на теоретичному, концептуальному рівні, так і на практично-аналітичному, прикладному. Сьогодні відомими є система поліхудожнього розвитку особистості Б. Юсова, концепція інтегральної педагогіки В. Мурашова, концепція "Живого знання" В. Шиліна, навчальні програми і розробки уроків з ряду метапредметів А. Хуторського, концепція "Ковчег XXI століття" Р. Курбатова тощо. Відомими в Україні є теоретичні праці і методичні розробки Н. Бібік та Н.Коваль ("Ознайомлення з навколишнім"), О. Савченко ("Барвистий клубок", "Умій вчитися", "Розвивай свої здібності"), Г. Тарасенко ("Дивосвіт", "Паросток"), В. Тименка ("Пензлик-веселкарик", "Математичний калейдоскоп") з проблеми інтеграції різних підходів до пізнання навколишнього. Набули поширення програми інтегрованих курсів для учнів початкових класів, зокрема програма інтегрованого курсу (навчання грамоти, математика, навколишній світ) для І класу М. Вашуленка, Н. Бібік, Л. Кочиної; програми інтегрованого курсу "Мистецтво", які підготовлені авторськими колективами під керівництвом Л. Масол, О. Щолокової, програма курсу "Художня праця" В. Тименка тощо.

Проблема інтеграції наукового та художнього підходів до освоєння учнями навчального матеріалу в дисертаційних дослідженнях висвітлена надто побіжно, натрапляємо лише на деякі її аспекти. Зокрема, Л. Руденко у своєму дослідженні наголошує на тому, що розумовий і емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку варто здійснювати паралельно, прагнучи до гармонії розуму і почуття [6]. Питанню естетичного виховання у процесі викладання всіх навчальних предметів початкової школи присвячена дисертація Л. Локтєвої [2]. Нею висунутий принцип емоційно-образного проведення уроку, що передбачає висвітлення наукових фактів в емоційно-образній формі. Роль міжпредметних зв'язків у початкових класах досліджував С. Тадіян [8], проте це здійснювалось лише на уроках математики, природознавства і трудового навчання.

Сучасні педагоги творчо використовують у своїй практиці інтегровані заняття. Зокрема, Л. Андрушко (Івано-Франківська обл.) поєднує математику і народознавство; О. Дуда (м. Рогатин) – математику і природознавство; Т. Козак (Волинська обл.) інтегрує уроки математики, українознавства і рідного краю; Н. Петкевич (Росія) – уроки математики з уроками мови, трудового навчання, образотворчого мистецтва і музики тощо.

Проте, незважаючи на інтерес дослідників, учителів-практиків до даної проблеми вона залишається малодослідженою і потребує подальшого наукового висвітлення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні важливості здійснення інтеграції наукового і художнього підходів до освоєння учнями навчального матеріалу, у вивченні досвіду зарубіжних колег з даної проблеми, у визначенні прийомів роботи, що забезпечують реалізацію ідеї інтеграції.

Виокремлення проблеми інтеграції наукового і художнього підходів до освоєння учнями навчального матеріалу як однієї з важливих на сучасному етапі розвитку освіти зумовлюється кількома причинами. По-перше, цілісність навколишнього середовища вимагає цілісності пізнання, що забезпечується взаємодоповненням наукового пізнання і естетичного освоєння дійсності. Інтеграція наукового та художнього підходів до вивчення учнями навчального матеріалу забезпечує системність та повноту знань.

По-друге, з погляду психології існують різні типи людей – митці і мислителі (І. Павлов), які відрізняються відмінностями у формах відображення дійсності. Одні з них, на думку Д. Максвелла, "можуть із задоволенням "розглядати" чисті кількості, що уявляються оку у вигляді символів, а розуму – у формі, яку не може зрозуміти ніхто, крім математика. Дехто отримує більше задоволення, стежачи за геометричними формами, які він креслить на папері або будує в порожньому просторі перед собою. Інші ж не задовольняються доти, поки не перенесуться у створені ними умови з усіма своїми фізичними силами. Вони дізнаються, з якою швидкістю рухається у просторі планета, і переживають від цього почуття чудового збудження. Вони обчислюють сили, з якими притягують одне одного небесні тіла, і відчувають, як напружуються від зусиль їх власні м'язи. Для цих людей момент, енергія, маса не є просто абстрактним вираженням результатів наукового дослідження. Ці слова мають для них глибоке значення і хвилюють їх душу, наче спогади дитинства" [3, 14-15].

З метою задоволення потреб людей різних типів наукова істина повинна подаватися у різних формах, враховуючи і науковий, і художній підходи. Це стосується викладання навчального матеріалу у початкових класах, у процесі якого відбувається включення наукових

понять, істин у художню діяльність – мовну, словесну творчість, музикування, конструювання, малювання, художню працю, танець тощо. Таким чином узагальнюється весь досвід школяра (інтелектуальний, етичний, естетичний, трудовий), доповнюються, конкретизуються ті знання і способи діяльності, яких він набув. Проте в них виділяється нова ознака, новий параметр для орієнтації в навколишньому світі – краса, естетична цінність, що має принципове значення в житті людини, визначаючи рівень її культури.

По-третє, нерозвиненість художніх потреб в учнів призводить не стільки до одностороннього формування особистості, скільки до невисокого рівня її потреб взагалі. Тому застосування інтеграції наукового і художнього підходів до освоєння навчального матеріалу сприяє ознайомленню учнів із творами мистецтва, розвиває їх творчі здібності, що у кінцевому результаті призводить до підвищення загальнокультурного рівня розвитку особистості і, зокрема, естетичного та розумового.

Ефективними прийомами реалізації ідеї наукового і художнього підходів, на нашу думку, є такі:

– доречне введення мистецтва у процес викладання різних навчальних дисциплін, що дозволяє естетизувати навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів;
– естетичне освоєння наукових понять засобами мистецтва, що передбачає популяризацію наукових істин за допомогою художніх засобів;
– інтеграція навчальних предметів навколо спільних тем (понять).

Цікаві методики розробляються зарубіжною школою. Зокрема, в інтегрованому навчальному курсі "Космічне виховання", розробленому спеціально для російських Монтессорі-шкіл, втілено філософські ідеї космічного ставлення до дитини. Програма метапредмета "Космічне виховання" передбачає збереження дитячого цілісного світосприймання і отримання на цій основі початкових знань з біології, астрономії, геології, історії, географії, анатомії та інформатики. Діти в умовах спеціально облаштованого середовища вчаться бути спостережливими, намагаються не тільки відчути і уявити світ в гармонії, але й берегти його. Учні багато працюють з книгами і дидактичними матеріалами, виражають свої думки різними способами: за допомогою письма, мовлення, живопису, скульптури, жестів тощо [10].

Оригінальні методики інтеграції мистецтва з математикою розробляються в психолого-педагогічному центрі у Квебеку (Канада) під керівництвом З. Дієнеза, автора посібника для вчителів "Математика через почуття, ігри, танці, образотворче мистецтво" [1]. Його концепція інтеграції навчання математики та хореографії ґрунтується на тому, що формування математичних уявлень про число може відбуватися з урахуванням ритму, темпу танцювальних мелодій, а заняття образотворчим мистецтвом, ліпленням сприяють глибшому розумінню математичних закономірностей, геометричних форм. У процесі поступового формування математичних понять учитель, на думку З. Дієнеза, повинен брати до уваги роль різних почуттів учнів: кінестетичних, тактильних, аудіовізуальних, котрі відіграють важливу роль у становленні математичного мислення.

Принцип чуттєво-емоційного впливу під час вивчення математичного матеріалу зберігається і в інтегрованому курсі, який розробили С. Бертон та С. Лейн [1]. Він об'єднує геометрію, музику, хореографію, образотворче мистецтво і комп'ютерне навчання. Суть їх методики полягає у формуванні одних і тих же понять у різних видах діяльності, внаслідок чого відбувається адаптація досвіду, набутого в одній галузі знань, до іншої. Реалізація таких інтегрованих курсів передбачає формування у вчителя вмінь дотримуватися певного балансу між чуттєво-емоційним сприйманням і когнітивним, абстрактним мисленням. Все це гармонізує пізнавальну діяльність, сприяє ефективному засвоєнню учнями навчального матеріалу, оскільки одночасно подразнює розумовий та естетичний розвиток.

Особливо актуальними є способи інтегрування різнопредметних знань у початковій ланці освіти, оскільки для молодших школярів властиве нерозчленоване сприймання об'єктів навколишнього світу без усвідомлення їх істотних ознак. Інтегрування завдань з різних предметів на змістовому, мотиваційному рівнях позитивно перебудовує весь навчальний процес, сприяє поєднанню в одному шкільному предметі узагальнених знань і умінь, які раніше формувались розрізнено у двох чи кількох предметах.

Для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі існують й інші об'єктивні причини. Введення таких курсів створює передумови для різноаспектного опанування базових понять, явищ, більш широкого охоплення змісту, формування в учнів системного мислення, позитивно-емоційного ставлення до пізнання, економного використання навчального часу.

Ми спробували проаналізувати навчальний матеріал з математики для 3(4) класу і знайти точки перетину цього матеріалу з іншими шкільними предметами, переважно художньо-естетичного циклу. Так утворились міжпредметні "занурення", які об'єднують 2 або 3 навчальні предмети навколо спільних тем або понять. За тривалістю такі міжпредметні „занурення" можуть охоплювати один-два уроки залежно від теми заняття, кількості дібраного матеріалу, інтересу до нього учнів тощо. Пропонуємо деякі можливі варіанти таких занять: "Візерунки 100-кліткового квадрата" (математика і декоративно-прикладне мистецтво); "Чарівна половина" (математика і художня праця); "Танграми" (математика і трудове навчання); "Музичні та математичні варіації" (математика і музика); "Математика і поезія"; "Математика рослин" (математика і природознавство); "Секрети, підглянуті у природи" (математика і природознавство); "Усний рахунок" (математика і образотворче мистецтво – за картиною М. Богданова-Бельського "Усний рахунок"); "Золотий переріз" (математика і архітектура, образотворче мистецтво) тощо.

У процесі проведення "міжпредметних занурень" ми мали змогу спостерігати, з яким інтересом учні включалися в таку роботу після традиційно розрізнених уроків. Почуття новизни, подиву, що виникало у молодших школярів, давало їм поштовх до більш інтенсивної розумової діяльності. Діти з неабияким бажанням шукали закономірності 100-кліткового квадрату і створювали орнаменти для килимків у цьому ж квадраті, допомагаючи цим своїм улюбленим мультиплікаційним героям – коту Тому і мишеняті Джеррі; осягали чарівність половини квадрату; змагалися з героями картини М. Богданова-Бельського у швидкому розв'язанні цікавого завдання; дивувалися математичній довершеності природи; насолоджувались музичними варіаціями і створювали свої математичні варіації; оцінювали з погляду золотого перерізу об'єкти довкілля тощо.

Дійсно, ми переконалися на практиці, який могутній вплив на інтелектуальну та емоційно-вольову сфери учнів здійснюють "міжпредметні занурення", які практично реалізують взаємозв'язок розумової і естетичної діяльності молодших школярів. Слід зазначити, що використання зв'язку, який існує між навчальними дисциплінами, та його наочна демонстрація у процесі інтеграції різних шкільних предметів є вираженням всезагального зв'язку у світі. Вона дає можливість більш глибоко і ґрунтовно зрозуміти, що різні галузі наукових знань і мистецтва відображають єдність і різноманітність навколишнього світу.

Висновки. Проведена робота з інтеграції наукового і художнього підходів до освоєння учнями початкових класів навчального матеріалу дозволила зробити висновки: проблема інтеграції різних підходів до освоєння наукової інформації є актуальною для сучасної системи освіти і виховання молодших школярів; інтеграція навчальних предметів навколо спільних тем, понять є засобом інтенсифікації уроку, розширює його інформативну ємність, сприяє розвитку інтересу до предмета, до курсу, що вивчається, підвищує творчий потенціал учнів та розвиває їх естетичні смаки. Подальшого вивчення потребують питання інтеграції наукового та художнього підходів до навчання і виховання дітей з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лещенко М.П. Мистецтво у контексті природничо-математичних дисциплін (Зарубіжний досвід / Великобританія, США, Канада) //Початкова школа. – 1996. – № 6. – С.45-48.
2. Локтева Л.В. Эстетическое развитие младших школьников в процессе обучения: Автореф. дисс. … канд. пед. наук. – М., 1965. – 18 с.
3. Максвелл Д.К. Доклад математической и физической секции Британской ассоциации (О соотношении между физикой и математикой) //Максвелл Д.К. Статьи и речи. – М.: Наука, 1968. – С. 3-20.
4. Національна доктрина розвитку освіти //Освіта України. – № 33. – 23 квітня 2002 р. – С.4-6.
5. Петкевич Н.В. Инновационная педтехнология. Строим "Город умножения" //Начальная школа. – 1997. № 1. – С. 43-48.

6. Руденко Л.А. Естетичне виховання молодших школярів у процесі позакласного читання: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – К. – 24 с.
7. Савченко О.Я. Барвистий клубок. – К.: БЛІЦ, 1996. – 112 с.
8. Тадиян С.В. Педагогические условия эффективного использования межпредметных связей в начальных классах (на материале изучения математики, природоведения и трудового обучения): Автореф. дисс. … канд. пед. наук. – К., 1985. – 20 с.
9. Тарасенко Г.С. Дивосвіт: Технологія естетико-екологічного виховання. – К.: Рута, 2000. – 208 с.
10. Хилтунен Е. Когда ребенок учит самого себя. – М.: Знание, 1999. – 159 с.

Оксана СЕРНЯК

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМУНІКАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ

Об'єктивні особливості організації педагогічної практики викликають у майбутніх учителів труднощі технологічного характеру, пов'язані із трансформацією предметних знань, одержаних у вузі в систему практичних дій, специфічних для їх професійної діяльності.

Починаючи професійно-педагогічну діяльність, випускники вузу переконані, що рівень їх знань і теоретичної мовної підготовки відіграє найважливішу роль у педагогічній кар'єрі та професійному становленні.

Проте з перших кроків роботи у класі молоді фахівці відчувають брак мовленнєвого досвіду, практичних професійних умінь у роботі з класним колективом, труднощі в активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці, в організації навчання іноземної мови на основі доцільної і продуктивної комунікації.

За результатами анкетування студентів спеціальності "англійська філологія" та "початкове навчання", із 72 опитаних студентів-практикантів 50% мають труднощі із регламентацією академічного часу; 41,7% не вміють правильно структурувати заняття із використанням різних видів діяльності, 55,6% не володіють умінням організації групових форм роботи. Для 40,2% студентів проблемним є вибір правильного тону спілкування з учнями на уроці; 58,3% студентів-практикантів не вміють знаходити вихід із конфліктної ситуації, що виникла на уроці.

Ліквідація цих труднощів у роботі вчителя іноземної мови перш за все передбачає підвищення рівня професіоналізму випускників педагогічного вузу. Проблема вдосконалення якості підготовки вчителів була і залишається актуальною. Пошук шляхів її вирішення знаходиться у центрі уваги дослідників М. Левиної [4], Г. Атанова [1], Л. Велітченка [2].

Аналіз наукової літератури підтверджує той факт, що традиційна підготовка майбутніх учителів фактично розділяє "навчання у вузі" і "професійну діяльність" [4]. Педагоги та викладачі борються за засвоєння (а фактично, за запам'ятовування) деякої системи знань. Наслідком цього традиційного підходу є те, що після закінчення вузу молоді фахівці багато пам'ятають, але мало вміють [1]. Система підготовки вчителів має аналітичний характер, що надає знанням, які здобуваються у вузі, певної абстрактності, а отже непродуктивності [2].

Ми поділяємо думку М. Левиної про те, що майбутній учитель повинен засвоїти багатокомпонентний склад інтегрованих знань, професійних дій і соціальних відносин, а також професійно значимих якостей, щоб стати функціональним спеціалістом, чиї знання, набуті у вузі, забезпечують його вміннями діяти професійно, раціонально, ефективно [4].

Мета статті полягає у тому, щоб виявити специфіку підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до роботи з молодшими школярами та обгрунтувати доцільність та необхідність формування умінь студентів-практикантів щодо підвищення мотивації учнів початкових класів до вивчення іноземної мови, підбору навчальних матеріалів та регламентації часу на занятті з іноземної мови, а також вивчити сформованість у майбутніх вчителів професійних та загальнолюдських характеристик як важливих аспектів ефективної практичної професійної діяльності майбутніх педагогів.

Організація пізнавальної діяльності у колективі молодших школярів має свою специфіку, що позначається на викладанні іноземної мови, яке розпочато з другого класу масової початкової школи, а у окремих навчальних закладах – з першого класу.

Готуючись до професійної діяльності, майбутній учитель іноземної мови у школі І ступеня повинен знати, що, на відміну від старших учнів чи дорослих людей, молодші школярі мають свої особливості, які полягають у тому, що діти не завжди відчувають безпосередню необхідність вивчати іноземну мову, оскільки можуть висловити свої потреби, обмінятись досвідом, отримати нові знання за допомогою рідної мови [5]. У той же час молодший шкільний вік – сензетивний період засвоєння мови в умовах активної мовленнєвої взаємодії.

Отже, перед учителем іноземної мови стоїть непросте завдання: знайти шляхи підвищення мотивації молодших школярів у процесі її вивчення.

Зміст професійної підготовки вчителя іноземної мови у школі І ступеня передбачає кілька аспектів. Перший аспект – засвоєння загальних психолого-педагогічних знань і умінь. Майбутньому вчителеві слід пам'ятати, що дитина живе у своєму власному світі, сповненому щоденних ігор, подій, які цікавлять її, відкриттів, які відбуваються у житті дитини щоденно. Тому в організації пізнавальної діяльності учнів початкових класів основну увагу слід приділяти таким аспектам дитячого світосприйняття як допитливість, бажання зрозуміти нове та невідоме, активно спілкуватися і пізнавати світ навколо себе у формі гри, вбираючи в себе його риси.

Залучаючи молодших школярів до вивчення іноземної мови, учитель має бути готовим до такого:

– організації оптимального засвоєння учнями нового лексичного матеріалу;
– підбору навчального матеріалу відповідного змісту;
– використання різних видів учбової діяльності на занятті;
– забезпечення доцільного темпу;
– правильного розподілу часу.

Ретельний підбір матеріалу для навчання учнів початкових класів іноземної мови полягає у тому, що він повинен бути близьким для дитячого світосприйняття і співвідносним із віковим рівнем учнів [7]. Тут ми маємо на увазі те, чим живе дитина, усе з чим вона пов'язана, а це, безумовно, її дім та школа, а також її спілкування із іншими дітьми. Не слід ігнорувати і той факт, що поряд з цим існує світ, створений уявою дитини, світ її фантазій та ігор [3].

Отже, доцільнішим вважаємо тематичний принцип структурування навчального матеріалу, коли навчальна тематика на занятті іноземної мови у колективі молодших школярів пов'язується із їх інтересами, безпосередньою щоденною діяльністю, у тому числі ігровою.

Якщо вчитель веде розмову із дітьми про те, що їх цікавить, це тільки позитивно впливає на навчальний процес і зменшує труднощі впровадження іноземної мови у класі. Раціональним моментом у виборі методик є заохочення учнів до запитань своїм товаришам, які за умови умілого керівництва вчителя стають темами обговорення у класі. Уроки, побудовані на дитячих запитаннях, є цікавими і захоплюючими для учнів, сповненими мотивації їх пізнавальної діяльності [8].

Діяльнісно-особистісний підхід до організації уроку іноземної мови у початковій школі є надзвичайно ефективним. Такі процесуальні ігри, як приготування простих блюд, робота з кімнатними рослинами, малювання, підвищують інтерес учнів до такої творчої дільності в оточенні іноземної мови, а це призводить до зростання інтересу школярів до спілкування іноземною мовою. Подальший розвиток такого ставлення у дітей призводить до спонтанного використання мови.

Безпосередня участь учителя у таких іграх та творчій діяльності допомагає школярам перебороти будь-яку ніяковість чи напруженість. Водночас педагог не повинен допустити свого домінування на такому уроці з метою створення сприятливих умов для самовираження кожної дитини. Втручання у мовленнєву діяльність учня для виправлення допущених помилок створює напруженість та формує невпевненість дитини, сповільнює процес засвоєння учнями навчального матеріалу.

Золотим правилом, якого повинен дотримуватися майбутній учитель іноземної мови у школі І ступеня, є коректне виправлення помилок і всіляке заохочення правильних висловлювань учнів.

Що ж до організації різних видів навчальної діяльності у класі та правильного розподілу часу, майбутні фахівці повинні усвідомлювати, що специфікою педагогічної роботи з молодшими школярами є те, що тривалість концентрації уваги у дітей молодшого віку на одному із видів діяльності є порівняно недовгою. Діти швидко втрачають інтерес до того, чим вони нещодавно були зацікавлені, у класі виникають проблеми із робочим порядком та дисципліною.

Із метою уникнення негативних тенденцій у процесі навчання учитель має мати на озброєнні різні види діяльності для забезпечення засвоєння учнями мовленнєвих умінь у процесі роботи з окремими учнями, в малих групах чи з цілим класом.

Раціональними рекомендаціями для майбутніх педагогів є ефективний розподіл відведеного для заняття часу на наступні три етапи.

Першу частину заняття слід присвятити неформальному спілкуванню на початку уроку у формі усного мовлення. Учитель заохочує учнів висловлюватися про те, що їх хвилює або цікавить. Ефективними видами роботи є програвання діалогів, рольові ігри, читання короткого повідомлення, що дає поштовх невимушеному обговоренню. Початок уроку у такій манері знімає напругу у дітей і готує їх до наступного виду діяльності.

Друга частина уроку є більш формальною, її слід використати для таких видів навчальної діяльності, як читання та письмо. У цій частині заняття відбувається пояснення нового матеріалу (лексичні одиниці, граматичні структури, нові звуки тощо). Далі починається робота в групах. Вона включає читання, відповіді на запитання, письмо. Учитель ходить від однієї групи до іншої, допомагаючи, де є така необхідність, та перевіряючи, чи учні на правильному шляху у процесі пізнання тих чи інших явищ, які обговорюються у групі. Школярам дозволяється перейти до третього заключного етапу уроку лише після закінчення ними завдання попереднього етапу.

У третій частині заняття учні можуть самі вибирати види діяльності, що сприяє повторенню матеріалу, засвоєного ними раніше.

Серед різноманітних видів роботи рекомендуємо розв'язання головоломок, різних ігор на слова і т. д. Тут учитель повинен всіляко сприяти вільному вибору дітьми видів діяльності з метою виявити інтереси кожного учня для подальшого успішного залучення їх до різних видів діяльності на наступних заняттях.

Є підстави вважати, що використання вищенаведених форм роботи сприяє підвищенню мотивації молодших школярів до вивчення іноземної мови, створює належні умови для ефективного розвитку їхніх мовленнєвих навичок.

Потреба молодших школярів у активній комунікації вимагає від майбутнього учителя сформованості певних професійних та загальнолюдських якостей:

- вільне володіння іноземною мовою;
- високу емпатійність;
- схильність до комунікації;
- значний творчий потенціал;
- необхідний рівень соціалізації.

На констатуючому етапі дослідження нашою метою було вивчення комплексу цих характеристик у студентів факультетів іноземних мов та підготовки вчителів початкових класів та іноземної мови.

Перебуваючи у корелятивному зв'язку з вищезгаданими складниками у підготовці майбутнього вчителя, високий рівень емпатійності вчителя школи І ступеня, на нашу думку, є однією з найголовніших передумов його успішної взаємодії з молодшими школярами.

Метою нашого дослідження було визначення рівня сформованості у студентів факультету іноземних мов емпатійності як однієї із професійно важливих якостей майбутнього вчителя.

Основними методами дослідження було анкетування, спостереження, рольові ігри та інші форми діалогу з використання тестової методики В. Бойко [6].

На основі тестових показників нами було визначено сумарну оцінку рівня емпатійності 72 студентів факультету іноземних мов.

Те, що 58,3 % студентів виявили високий рівня емпатійності, на нашу думку, є передумовою формування у майбутніх учителів таких рис, як зацікавленість та активність у

житті учнівського та шкільного колективу, співчуття до проблем майбутніх учнів, розуміння внутрішнього світу дітей, вміння прогнозувати та ефективно впливати на їхню поведінку.

Низький рівень емпатійності було виявлено у 20,1 % студентів, які за результатами анкетування не виявили значної зацікавленості та співучасті до проблем інших, є схильними до уникнення великої кількості контактів із іншими членами своєї групи, мають пасивну позицію до того, що відбувається поряд із ними.

Недостатній рівень емпатійності у студентів, на нашу думку, призводить до низького рівня їхньої комунікації з майбутнім учнівським колективом.

Висновки. Таким чином, у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до роботи у школі І ступеня першочерговим завданням є забезпечення випускників педвузу практичними експертними знаннями, навичками та уміннями, а також виховання у них професійних якостей, серед яких важливе місце має емпатійність. Аналіз навчальної практики у початковій школі свідчить, що студенти з високим рівнем емпатійності успішніше будують спілкування із учнями, активно застосовують свій мовленнєвий досвід, у той час як студенти із середнім рівнем емпатійності мають нижчу здатність до такого рівня організації навчальної діяльності. Студенти з низьким рівнем емпатійності, як правило, не можуть оптимально забезпечити викладання іноземної мови в початковій школі на основі комунікативної методики. Отже, підвищення рівня емпатійності у майбутніх учителів є передумовою їх успішної адаптації до практичної професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атанов Г. Обгрунтування та сутність діяльнісного підходу до навчання// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №3. – С.34-42.
2. Велітченко Л. Психолого-педагогічний практикум у системі підготовки до педагогічної взаємодії// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №1. – С.41-46.
3. Дручкив Н.Ю., Паршикова Е.А. Развивающий аспект коммуникативно-игровой методики обучения иностранным языкам в начальной школе // Іноземні мови. – 2003. – №1. – С.22-29.
4. Левина М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Academia, 2001. – 217 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 248 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика.- Самара.: Издательский Дом "БАХРАХ-М", 2003. – 178 с.
7. Яніна В.М. Навчаємо спілкуватися іноземною мовою через рольові ігри і драматизацію // Іноземні мови. – 2003. – №3. – С.42-45.
8. Helay Z. (1987). Teaching English to children/ A Forum Anthology 1984-1988.

Леся СИНИШИН

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Підвищення ефективності підготовки учня в початковій школі є найважливішим завданням, що стоїть сьогодні перед системою освіти в Україні. Стратегія і тактика радикальних змін в освіті України чітко визначені у державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття"), Законі України "Про освіту". Зокрема, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті у розділі "Мета, пріоритети і принципи розвитку освіти" визначає головну мету української системи освіти. Вона має забезпечувати "...організацію навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії, соціальної практики, техніки і технології; створення та впровадження інформаційних технологій навчання" [12].

Щоб говорити про інформатизацію учнів, спершу необхідно проаналізувати готовність вчителя до роботи в інформаційно насиченому середовищі. Тому необхідною передумовою інформатизації освіти є підготовка педагогів до застосування в навчальному процесі технологій навчання, що дістали назву нових інформаційних технологій, стрижнем яких є комп'ютер. Він виступає не просто як додаток до існуючої системи навчання, а й вносить істотні зміни у зміст

навчання, його методи та організаційні форми, приводить до значних змін у діяльності як учня, так і педагога. Саме тому його необхідно розглядати в контексті технології навчання і виховання.

Оволодіння новими інформаційними технологіями навчання необхідне не лише тим педагогам, які постійно застосовують комп'ютер у навчальному процесі. Сьогодні ці знання є складовою інформаційної культури кожного педагога [9].

Розробка новітніх технологій навчання викликала до життя не лише нові психолого-педагогічні проблеми, а й виявилося необхідним переглянути багато положень і принципів дидактики й педагогічної психології, розробити нові засоби процесу навчання, які дозволяють точніше описати основні поняття, наприклад, метод навчання, навчальний вплив і т.д. У зв'язку з цим потрібно точніше описати всі компоненти навчального процесу, починаючи від системи знань і методів і закінчуючи засобами розпізнавання індивідуальних особливостей учнів.

Сьогодні з'являється багато публікації, автори яких намагаються розкрити і пояснити суть, взаємозв'язок, роль та місце інформаційних технологій у навчально-виховному процесі [1; 3; 4; 5; 6; 7]. І можна зауважити, що всі одностайно погоджуються з думкою: "Новій системі національної освіти – нові засоби навчання".

Тому принципове значення має те, що нові інформаційні технології навчання не лише значно збагатили теорію навчання, а й викликали до життя принципово нові форми організації навчального процесу і навіть нові парадигми навчання, передусім парадигму учіння шляхом навчання. Сутність її полягає в тому, що учень виступає як суб'єкт не учбової, а навчальної діяльності, він "навчає" комп'ютер розв'язувати досить складні задачі за допомогою евристичних засобів і цим самим набуває нових знань. При цьому змінюється статус учня, який усвідомлює себе як людину, здатну самостійно приймати певні рішення, як особистість творчу та ініціативну.

Мета статті полягає у визначенні спрямованості роботи по формуванню інформаційної культури студентів педагогічного училища як майбутніх вчителів початкової школи.

Потенціал нових інформаційних технологій навчання може бути повно реалізований за умови достатньо високої інформаційної культури всіх без винятку учасників системи освіти. Інформаційна культура сьогодні стала чи не найважливішим компонентом людської культури в цілому. І звідси постає нова вимога до особистості вчителя – інформаційна грамотність та інформаційна культура [10].

Звідси випливає, що інформатизація навчального процесу вимагає зростання кількості і якості не тільки комп'ютерів, а й ефективних засобів спілкування з ними, а також компетентних фахівців, які б управляли двостороннім процесом "учень ↔ персональний комп'ютер".

Тому нові інформаційні технології навчання посідають сьогодні значне місце в практичній діяльності педагога. Однак більшість педагогів зазнає значних труднощів при використанні готових програм або розробці власних програм, зокрема, при побудові інформаційних моделей, адекватних процесам та явищам, що вивчаються, аналізі причинно-наслідкових зв'язків, побудові логічно обгрунтованих висновків за результатами досліджень і спостережень. Саме тому формування основ інформаційної культури педагога повинно передбачати формування навичок практичного використання вже розроблених програмних засобів, засвоєння системи знань про функціонально-логічну структуру наявних комп'ютерних засобів.

Опановування основами інформаційної культури передбачає з боку педагога не тільки засвоєння певної суми знань та навичок, а й психологічну готовність до оволодіння та ефективного використання нових комп'ютерних засобів.

Оволодіння інформаційною культурою передбачає вміння використовувати інформаційні технології у навчальному процесі. Успішне використання НІТН ставить зрослі вимоги до професійної підготовки педагогів, до обсягу їхніх знань, культури мови, спілкування, поведінки. Педагог повинен мати певною мірою універсальні, фундаментальні знання, щоб мати можливості ефективно використовувати засоби сучасних інформаційних технологій у навчально-виховному процесі, створюючи учням умови для повного розкриття їхніх нахилів і здібностей, задоволення їхніх запитів і допитливості. Ці універсальні, фундаментальні знання є

невід'ємною складовою інформаційної та загальної культури сучасного педагога. Інакше кажучи, професійна діяльність педагога, її психологічна структура набуває принципово нового змісту [4].

Отже, в умовах широкого використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі обов'язковий (мінімальний) обсяг знань, умінь та навичок педагога, що визначає кінцевий результат навчання основ спілкування з комп'ютером, повинен включати:

– знання правил техніки безпеки у роботі з комп'ютером;
– знання призначення основних пристроїв комп'ютера – процесора, клавіатури, дисплея, принтера, накопичувачів на магнітних носіях;
– вміння підготувати комп'ютер до роботи;
– вміння вводити інформацію з клавіатури та редагувати її;
– вміння звертатися до системи за довідковою інформацією у складних випадках;
– вміння користуватися меню-системою;
– вміння розрізняти та відкривати основні типи файлів;
– вміння завантажувати редактори і програми з вказаним іменем і працювати у їх середовищі;
– знання складу наявного прикладного програмного й інформаційного забезпечення, яке необхідне для використання в процесі навчання конкретної навчальної дисципліни і вміння ним користуватися;
– вміння складати і виконувати за допомогою комп'ютера найпростіші програми;
– вміння чітко і грамотно формулювати мету при розв'язуванні задач за допомогою комп'ютера;
– вміння організувати навчальний процес з використанням персонального комп'ютера.

Нові інформаційні технології навчання вимагають від педагога нових умінь – умінь організувати та грамотно керувати роботою персонального комп'ютера і діяльністю учня в процесі такої взаємодії. При цьому слід розуміти, що кожний учень, працюючи з комп'ютером індивідуально, перебуває в своїй, конкретній учбовій ситуації, відмінній від ситуації інших учнів.

Отже, проблема інформатизації навчального процесу пов'язана з усіма сучасними аспектами розвитку системи освіти. Таким чином, рівень інформаційної культури в цілому впливає на професійну підготовку педагогів, отже, впливає і на навчальний процес.

Саме тому не можна розглядати інформаційну грамотність та інформаційну культуру педагога відокремлено від його загальної культури та професійної майстерності. Вище вже відзначалося, що інформаційна культура є компонентом професійної підготовки педагога. Водночас (і на цьому слід наголосити) інформаційна культура значною мірою впливає на педагогічну діяльність, дозволяє педагогу по-новому проаналізувати педагогічний процес, теоретичні основи і технології навчання, побачити нові можливості підвищення ефективності навчального процесу.

Чортківське педагогічне училище імені Олександра Барвінського є базовим для підготовки спеціалістів0вчителів початкових класів. І в час інтенсивного розвитку нових інформаційних технологій, в період комп'ютеризації системи освіти взагалі, училище теж вносить зміни та доповнення у зміст системи навчання та виховання сьогоднішніх студентів, а завтрашніх учителів початкових класів. Тому з метою підвищення рівня підготовки студентів в училищі і на основі Листа МОН України № 1/9-304 від 17.06.2002 року Про організацію навчального процесу в вищих навчальних закладах у 2002/2003 навчальному році на виконання рішення колегії МОН України від 20.12.01 № 13/7-18 "Про стан комп'ютерної підготовки майбутніх вчителів та рівень забезпечення сучасною комп'ютерною технікою вищих педагогічних навчальних закладів І-ІУ рівнів акредитації при розробці навчальних планів підготовки фахівців педагогічних спеціальностей" було запроваджено новий навчальний курс "Методика застосування комп'ютерної техніки при викладанні шкільних дисциплін" [11], покликаний навчити студентів використовувати комп'ютерні технології як новітні засоби навчання у повсякденній педагогічній практиці.

Даний навчальний курс допоможе студентам ретельніше готуватися до практичних уроків у початковій школі, більше та краще виготовляти наочний та роздавальний матеріали,

завдяки цьому доцільніше використовувати час на уроці, а також використовувати комп'ютер як провідний засіб навчання та виховання молодших школярів.

В основу курсу покладено стандартне прикладне програмне забезпечення персонального комп'ютера. Вміючи працювати зі стандартним пакетом прикладних програм операційної системи Windows, студенти зможуть використати комп'ютер при підготовці методичного забезпечення як безмашинного, так і електронного варіантів. А маючи таку основу, студенти зможуть (за умови певної підготовки) і працювати зі спеціальними прикладними програмами. Даною програмою передбачено практичний курс навчання студентів і оволодіння ними навичками роботи в середовищі таких редакторів: тестового, графічного, табличного редакторів, редактора презентацій та тестів, робота з програмами цільового призначення, які організовуються на магнітних носіях інформації.

Основною метою курсу є формування теоретичної бази знань студентів з основ використання комп'ютерних технологій під час викладання навчальних дисциплін початкової школи та практичних навичок використання засобів сучасних інформаційних технологій у процесі навчання молодших школярів, оскільки формування навичок базується на основі наявних теоретичних понять та положень

До теоретичної бази знань належать: уявлення про інформацію та її властивості, інформаційні процеси та інформаційні системи, загальні принципи розв'язання задач за допомогою комп'ютера з використанням програмного забезпечення і навчального прикладного призначення, роль персонального комп'ютера у процесі викладання навчальних дисциплін початкової школи, можливості використання наявного програмного забезпечення під час вивчення різних навчальних дисциплінах і на різних етапах уроку в початкових класах, уявлення про можливості використання глобальної мережі Інтернет, пошук потрібної інформації.

До практичних навичок належать: навички роботи з пристроями введення-виведення інформації, вміння працювати з прикладним програмним забезпеченням загального й навчального призначення, вміння студентів створювати потрібне методичне забезпечення (як комп'ютерний, так і безмашинний варіанти) та використовувати його в процесі навчання молодших школярів, вміння організувати навчальний процес молодших школярів з використанням нових комп'ютерних технологій.

Зрозуміло, що новий пропедевтичний курс не може замінити комп'ютерну інформатику, а тільки доповнює її. Комп'ютер – це перш за все інструмент для досягнення будь-яких цілей. А як і будь-який складний інструмент, він ефективний настільки, наскільки підготовлена до роботи з ним людина. Ми намагаємося виховати особистість творчу, яка уміє використовувати комп'ютер для значного збільшення своїх творчих, особисто орієнтованих можливостей.

Підкреслимо, що використання комп'ютера як засобу навчання для вивчення базових дисциплін початкової школи усіляко заохочується і розглядається як навчання технології виконання конкретних завдань з конкретного предмета. Це, безумовно, дуже добре для вивчення базових дисциплін (із застосуванням комп'ютера), здійснення міжпредметних зв'язків та поглибленого вивчення окремих навчальних дисциплін.

Сьогодні дана програма є діючою у Чортківському педагогічному училищі імені Олександра Барвінського, і тому можна зробити вже певні висновки про її використання: студенти мають змогу підготувати необхідне естетично оформлене, грамотно організоване методичне забезпечення до кожного уроку, який вони проводять під час проходження педагогічної практики; мають змогу створити цілі пакети роздавального та індивідуального матеріалу з різних навчальних дисциплін початкової школи, оформити колекцію ілюстрованого матеріалу для унаочнення навчального процесу, створити електронний варіант завдань контролюючого характеру. Про результати дієвості даної програми можна буде зробити висновки лише в кінці навчального року, оскільки вона втілюється лише вперше і проходить апробаційні випробування.

Але на цьому комп'ютеризація системи освіти та формування інформаційної культури педагога не завершується. *Перспективи подальших наукових розвідок* вбачаються у створенні цілісного як електронного, так і безмашинного пакетів, методичного комплексного забезпечення для початкової школи з усіх навчальних дисциплін, що дасть можливість підвищити ефективність роботи як вчителів і учнів, так і ефективність усього навчально-виховного процесу школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клименко О.Ф., Головко Н.Р., Шарапов О.Д. Інформатика та комп'ютерна техніка: Навчально-методичний посібник. – К.: КНЕУ, 2002. – 534 с.
2. Жалдак М.І., Рамський Ю.С. Проект. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. Освітня галузь інформатики. – К: Генеза, 1997.
3. Мадзігон В.М., Руденко В.Д. Шкільній інформатиці – статус навчальної дисципліни // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 4. – С 3-7.
4. Машбиць Ю.І., Гокунь О.О., Жалдак М.І. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К: 13 МН. – 1997. – 264 с.
5. Волобуева Т.Б. Развитие творческой активности учащихся младших классов средствами информационных технологий обучения: Дис., канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 190 с.
6. Ривкінд Ф.М. Основи комп'ютерної грамотності. – К.: Гроно, 1998. – 96 с.
7. Підласний І.П. Учитель і комп'ютер. – Київ, 1998. – 48 с.
8. Прокопенко Н.С. Інструктивно-методичний лист про вивчення інформатики у 2003-2004 навчальному році // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – № 5. – С.46-47.
9. Кивлюк О.П. Педагогічна сутність формування елементів комп'ютерної грамотності молодших школярів // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С.34-38.
10. Лист МОН України № 1/9-304 від 17.06.2002 року "Про організацію навчального процесу в вищих навчальних закладах у 2002/2003 навчальному році".
11. Мирюнюк В. В., Маценко В. В. Використання комп'ютерної техніки в школі// Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – № 3. – С. 26-28.
12. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Сільська школа України. – 2001. – 22 липня. – С.1-16.

Стефанія КУРДИДИК, Віра КАВЧАК,
Світлана ВОЛОШАНСЬКА

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА

"Розмивання" етнічної самосвідомості українців, що спостерігалось у нас впродовж багатьох десятиліть, утруднило розвиток свідомості учня взагалі, оскільки функціональні зміни етнічної самосвідомості призводять до втрати шляхів передачі досвіду, прийомів навчання і культури поведінки, а також норм моралі і ціннісних орієнтацій. Деградація екологічної свідомості є яскравим проявом цього процесу, а незаперечним фактом такого стану речей став Чорнобиль. Рівень сучасного виробництва, масштаби впливу людини на природне середовище вимагають посилення саме моральних засад в екологічній діяльності суспільства, і кожної людини зокрема, за збереження навколишнього середовища, за майбутнє людства і планети.

Тому сьогодні екологічне виховання доцільно здійснювати безперервно у сім'ї, дошкільних установах, у школі, в післяшкільний період. Для успішного формування екологічної культури учнів істотне значення має зміст роботи, що проводиться у цьому напрямку в початкових класах. Адже тут виховуються основні риси характеру особи, а спілкування з природою відіграє провідну роль. Враження дитинства закарбовуються в пам'яті назавжди.

Прищеплення любові до природи, бережливого ставлення до її багатства – це проблема не лише естетичного та етичного збагачення особи, а й формування громадянськості, насамперед, патріотизму. Патріотичні почуття – це етнічна самосвідомість, гордість за культурну спадщину своїх співвітчизників. Виховання цих якостей – одне з завдань шкільного народознавства. Тому, на нашу думку, так тісно пов'язаний цей курс з екологічною освітою. Як показали наші дослідження, залучення дітей до багатої скарбниці екологічної народної мудрості є однією з важливих умов екологічної освіти молодших школярів. Сьогодні виділення екологічних рис традиційної української культури має велике пізнавальне значення і як взірець ставлення до природи, і як розуміння нашої, часто негідної поведінки.

Мета статті. До цього часу невизначеним є зміст екологічних уявлень, знань, вірувань у народній спадщині, недостатньо висвітленими є екологічні засади традиційно-побутової культури українців і, відповідно, ці питання не відображаються й у змісті шкільного народознавства.

У традиційній культурологічній і етнографічній літературі звичайно не знаходимо поняття "екологічні знання", оскільки сам термін "екологія" був запропонований лише у 1866 році німецьким зоологом Е. Геккелем і мав вузьке біологічне трактування. Але це цілком не означає, що в давній культурній спадщині українців немає нічого, пов'язаного з екологією. Ми проаналізували ряд праць з етнографії Г. Булашева, О. Воропая та ін. [1; 3; 7] у пошуках джерел про екологічні уявлення й знання наших предків. При цьому метою нашого дослідження є визначення екологічної спрямованості знань з народознавства у 1-4 класах, тобто:

а) знання про взаємозв'язки в природі;

б) знання про взаємовплив людини і природи;

в) знання про норми поведінки людини в природі.

Знання про об'єкти і явища природи ми не розглядали, оскільки народна ботаніка, народна зоологія, народна агрономія і ветеринарія, народна медицина вичерпують їх об'єм. Нас цікавили народні знання про взаємозв'язки у природі та про взаємовплив людини і природи, як основний предмет досліджень сучасної екології та соціоекології.

Шкільні знання про взаємозв'язки у природі в об'ємі 1-4 класів включають в себе знання про: сезонні зміни у природі; пристосування організмів до умов навколишнього середовища; живильні зв'язки.

Знання про сезонні зміни у природі дають дітям розуміння таких природніх взаємозв'язків у неживій і живій природі, як зміна температури повітря – зміна виду опадів – відліт і приліт птахів; зміна температури повітря – зміна виду опадів – фенологічні зміни у житті рослин; зміна висоти сонця над горизонтом – зміна тривалості дня і ночі – зміна умов живлення тварин і рослин; руйнування гірських порід під дією зовнішніх кліматичних умов тощо.

Вивчаючи пристосування організмів до умов навколишнього середовища, молодші школярі знайомляться з такими явищами, як листопад, линяння тварин, розвиток, розмноження рослин і тварин, пристосування їх до сезонних умов; пристосування рослин і тварин до умов життя у різноманітних кліматичних зонах.

Екологічні живильні зв'язки у початкових класах вивчаються на таких прикладах ланцюгів живлення: птахи – комахи; птахи – плоди і насіння; хижі птахи – гризуни; хижі звірі – інші тварини; травоїдні тварини – рослини; хижі звірі – травоїдні тварини; гризуни – злаки; птахи – риби.

Різноманітним є спектр знань про взаємодію людини і природи у підручниках і навчальних посібниках для початкової школи. Це знання:

- про роль природи у житті людини (усвідомлення естетичної, морально-етичної, санітарно-гігієнічної цінності природи);
- про зв'язок сільськогосподарської праці з погодними і кліматичними умовами (особливості сільськогосподарської праці в різні сезони, особливості господарювання у різних природних зонах);
- про вплив людини на природу (ерозія грунтів і захист від неї, раціональне використання корисних копалин, вирубка і насадження лісів, зрошування, розорювання земель, будівництво міст, доріг та ін.)

Окрема група екологічних знань у початковій школі – це знання про норми поведінки людини в природі, які дають школярам відомості про турботу за окремими представниками живої природи, охорону навколишнього середовища під час екскурсій, ігор, походів, а також знайомлять дітей з державними законами про охорону природи тощо.

Отож, відбираючи навчальний матеріал екологічного змісту з етнографічних джерел, ми виходили з наступного:

1. Це повинні бути твори, які вміщують народні знання, уявлення вірування наших предків про: взаємозв'язки у природі; взаємовплив людини і природи; норми поведінки людини в природі.

2. За жанром ці твори мають бути традиційними для початкової школи (загадки, прислів'я, приказки, пісні, казки, байки, народні прикмети, легенди).

3. Навчальний матеріал з народознавства екологічного змісту повинен реалізувати виховну мету, тобто містити моральні вимоги, пов'язані з відповідальним ставленням людини до природи.

Детальний аналіз етнографічної спадщини Георгія Булашева, Олекси Воропая, Горпини Маковій та ряду інших авторів виявив великі можливості використання її у справі екологічного виховання молодших школярів. Це дозволило нам твердити, що, реалізуючи зміст народознавства на рівні конкретного навчального матеріалу, слід широко використовувати можливості міжпредметних зв'язків з природничими дисциплінами на основі екологічних ідей. Важливо в інтерпретації природничих фактів забезпечити інтеграцію знань з обох галузей через висвітлення народних знань, вірувань, уявлень, образів, традицій щодо об'єктів, явищ живої й неживої природи. Адже народна творчість – багатюща скарбниця екологічної народної мудрості. Є в ній казка і пісня, дума і прислів'я, коломийка і частівка, скоромовка і лічилка. Досить яскраво відображено в цих творах світ природи. Багатовікові спостереження людей знайшли своє втілення в прикметах та загадках, повір'ях та обрядах, в іграх та піснях, що відображають різні виробничі процеси, пов'язані з вирощуванням та доглядання сільськогосподарських культур, домашніх тварин тощо.

Доступність, яскравість, образність фольклорних творів допомагають використовувати їх у роботі з дітьми, розширювати уявлення учнів про природу рідного краю, побут свого народу, його культуру і традицію, здійснювати всебічне виховання, адже в цих творах закладені глибокий моральний зміст, глибока національна ідея – любов до рідної землі, почуття приналежності до свого народу та відповідальності за його долю.

Міжпредметні зв'язки народознавства з природознавством на основі висвітлення основних екологічних ідей, що вивчаються у початковій школі, можливі як на основі змісту, так і через форми і методи навчання.

Певний обсяг екологічних знань, умінь і навичок природоохоронної діяльності містять усі теми народознавства, та найбільшими потенційними можливостями екологічного виховання володіють ті з них, що розкривають проблеми національних трудових традицій, давні звичаї вшанування об'єктів живої й неживої природи, мають краєзнавчий характер, пов'язані з календарною обрядовістю.

Так, під час вивчення теми "Твоя світлиця - рідний дім" вчителю слід звернути увагу учнів на екологічну грамотність вибору місця майбутньої хати, орієнтування її за сторонами горизонту, традиціями щодо прикрашення садиби, пояснити ритуальне й санітарно-гігієнічне значення тих чи інших рослин біля будівлі, розкрити цілісний світ космологічних поглядів українців, пов'язаних з вибором і будівлею житла.

Тема "Де ти з'явився на світ" є краєзнавчою за змістом, тобто розкриває світ найближчого оточення дитини. Уроки, на яких вивчаються питання світоглядних уявлень і народні знання про рослинний і тваринний світ земляків, їх традиційну господарську діяльність, землеробську культуру, місцеві народні назви рослин та їх вшанування мають практичне спрямування на вироблення навиків екологічного господарювання, відповідального ставлення до довкілля.

Тема "Твій рідний край" розкриває зміст народної мудрості краян про природу та її явища, пори року, хліборобство, домашнє господарство. Вивчення народних прикмет, пов'язаних з природою та господарською діяльністю, наголошує на яскравих прикладах народної спостережливості, багатовікового досвіду, на яких грунтується достовірність народної ботаніки, зоології, агрономії тощо.

Залучаючи дітей до традицій і звичаїв українців, пов'язаних з календарною обрядовістю у темі "Твоя країна – Україна", учитель тим самим спонукає їх до культури вшанування природи.

Уроки з народознавства, спрямовані на формування екологічної культури молодших школярів, сприятимуть всебічному розвитку дітей, виробленню у них розумових, трудових, морально-вольових умінь та якостей, на які націлює нас народна педагогіка.

Відомо, що виховна програма реалізується на конкретному пізнавальному матеріалі, який сприяє розширенню світогляду, розвитку пізнавальних можливостей учнів, узагальненню і систематизації знань. Учитель, опираючись на екологічні ідеї курсу "Народознавство", забезпечує формування міжпредметних зв'язків не лише з природничими дисциплінами, але й з гуманітарними та суспільними, пов'язує зміст навчання з реальністю.

Висновки. Висловлені твердження, на нашу думку, забезпечують зв'язок народознавства з екологічним вихованням, оскільки дієвість екологічних знань є одним із найважливіших принципів екологічної освіти. Дидактичні та рольові ігри, цікаві пізнавальні завдання,

розв'язування ситуацій морального вибору, драматизація та інсценування – усі ці методичні прийоми часто використовуються на уроках народознавства і стимулюють появу позитивних емоцій, що теж є необхідною умовою позитивного та зацікавленого ставлення до довкілля, отже сприяють результативності екологічного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булашев Г.Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях. Космологічні українські народні погляди та вірування. – К: Довіра, 1993.– 411 с.
2. Волкова А.С. Екологічне виховання учнів. – К: Знання, 1985. – 48 с.
3. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис. – К: Оберіг, 1993. – 589 с.
4. Дин Ю.И., Пинський А.А., Усаков В.В. Интеграция учебных предметов // Педагогика. – 1987. – №9. – С.43-44.
5. Комендар В.І., Скунць П.М., Гнатюк М.Ю. Зелені перлини Карпат. – Ужгород: Карпати, 1985. – 88 с.
6. Маковій Г.П. Затоптаний цвіт. Народознавчі оповідки. – К: Український письменник, 1993. – 205 с.
7. Пономарьов А.П., Артюр Л.Ф., Косьміна Г.В. та ін. Українська минувшина: ілюстрований етнографічний довідник. – К: Либідь, 1993. – 256 с.
8. Проблеми екологічної освіти і виховання / Зб. наук.-мет. праць. – Львів: Тезаурус, 1993. – 210 с.

Оксана ДЯЧОК

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ ПЕЙЗАЖНОГО ЖАНРУ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Заняття з образотворчого мистецтва мають велику пізнавальну і виховну силу, дають можливість ефективно розвивати в молодших школярів почуття прекрасного, формувати високі естетичні смаки, красу і багатство рідної природи. Вплив мистецтва на особистість дитини настільки глибокий, що детермінує необхідність внесення змін у традиційне викладання художньо-естетичного циклу, зокрема поглиблення інтегрованих зв'язків між ним та предметами інших освітніх галузей [1].

Інтеграція естетичної інформації тією чи іншою мірою спонтанно відбувається на рівні свідомості або підсвідомості.

Нерідко, перераховуючи жанри мистецтва, які використовуються для бесід на уроках рідної мови, для ілюстрації літературних творів, а також складання тексту за картиною, пейзажному жанру відводять другорядну роль відносно сюжетної картини. Але така точка зору є не зовсім правильною. У наш час, коли ми задумуємося про взаємовідносини людини і природи, в час екологічних проблем, пошуків зближення цивілізації й оточуючого середовища, пейзажне мистецтво являє собою мудрого вчителя. Воно демонструє, як входить природа у людську свідомість, перетворюється у символ, ліричні розміркування або тривожні попередження. Індустріальний ландшафт, міський пейзаж складають різновиди тем, що потребують особливої мови [2].

Природа – це книга мудрості. Прочитати цю книгу, оволодіти дорогоцінним багатством, закладеним у ній, допомагає пейзаж. Він зображує природу в окремих її проявах і тому може поступово відкривати її духовний стан. Природа вчить і виховує нас безпосередньо, кожен день і глибоко [3].

К. Ушинський неодноразово відзначав благотворний вплив природи на людину. Він писав: "А воля, а простір, природа, мальовничі околиці міста, а такі духмяні яри і поля, а рожева весна і золотиста осінь хіба не були нашими вихователями! Називайте мене варваром в педагогіці, але я взяв із вражень мого життя глибоку впевненість, що гарний ландшафт має такий великий вплив на розвиток молодої душі, з яким важко сперечатись впливові педагога" [4].

У молодших класах вчителям доцільно використовувати різні види інтеграції, починаючи від елементарних міжпредметних зв'язків.

Як відомо, дошкільна освіта ґрунтується на комплексних заняттях з мистецтва та інших предметів, передбачає ознайомлення дітей із творами музичного, хореографічного, театрального, образотворчого мистецтва і літератури. При переході до школи ця комплексність втрачається: діти починають вивчати лише окремі предмети – образотворче мистецтво, музику,

читання тощо. Таким чином, порушується наступність виховання, цілісність світобачення дитини.

Саме тому введення інтегрованих уроків у молодших класах створює передумови для подолання цієї суперечності.

Аналізуючи останні дослідження із даної проблеми у загальноосвітніх навчальних закладах, ми пересвідчуємося, що найдоцільнішим сьогодні є створення предметно-інтегративної системи мистецької освіти (Л. Масол). Таку модель розробила міжвідомча група фахівців при створенні державних освітніх стандартів у галузі "Мистецтво", яка дає можливість гнучкого поєднання предметного та інтегрованого навчання.

Все ширше розвивається предметно-інтегративна філософія освіти (С. Клепко), її дидактичні (С. Гончаренко) та психологічні засади (Г. Яценко), створюються підручники і посібники з інтегрованих курсів для початкової школи (Н. Бібік, В. Ільченко, В. Тименко та ін.).

Це питання детально висвітлювалось Людмилою Масол (у журналах "Початкова школа", "Мистецтво та освіта", "Педагогіка та психологія"), Г. Радчук, Г. Скорик, О. Лобчук тощо.

Отже, доцільність інтегрованого навчання мистецтва з різними предметами у початковій школі не викликає сумнівів.

Метою статті є визначення способу використання пейзажного жанру на уроках рідної мови у початкових класах.

Використання репродукцій картин пейзажного жанру як додаткового стимулу образного мислення і образного мовлення є доцільним і одним із засобів реалізації комунікативної лінії програми з рідної мови та образотворчого мистецтва.

Чільне місце у програмі з рідної мови належить складанню тексту за картиною і, зокрема, пейзажного жанру, а також використання творів мистецтва для ілюстрації літературних творів.

Пейзаж розвиває у дітей просторові уявлення, образне мислення, спостережливість, вміння бачити багатогранну красу природи у звичайних, на перший погляд, речах. Виховує любов до природи, естетичний смак, любов до рідного краю, допомагає вивчати історію пам'ятних куточків нашої Батьківщини і свого краю.

Невичерпна багатообразність природи народила в образотворчому мистецтві різні види пейзажного жанру, які доцільно пропонувати дітям на уроках рідної мови. Це – парковий пейзаж (сільський і міський), морський пейзаж, архітектурний пейзаж, індустріальний пейзаж, героїчний пейзаж, декоративний пейзаж, пейзаж настрою, епічний пейзаж, романтичний пейзаж.

Звичайно, вчитель повинен відібрати для перегляду високохудожні твори, які зможуть виховувати естетичні почуття і гарний смак у дітей, розширювати коло їх уявлень.

У молодших класах можна використовувати репродукції творів реалістичного мистецтва, які здатні захопити думку, уяву і почуття учнів. Дуже важливо, щоб чільне місце займали твори українських митців, таких як В. Блаженного, К. Білокур, П. Левченка, С. Васильківського тощо. Незважаючи на великий обсяг високоякісних творів українських художників-пейзажистів, деякі з них мають особливе значення. До таких належить загальновідома серія офортів "Живописна Україна" Тараса Шевченка, яка була задумана художником у період повернення на Україну після багаторічної розлуки з нею. Своєрідну поетичність та особливу чарівність несуть у собі твори Архипа Куїнджі ("Українська ніч", "Вечір на Україні", "Чумацький тракт", "Після грози", "Місячна ніч на Дніпрі"), які можна сміливо віднести до розряду таких шедеврів малярства, що не залишать у спокої жодну чутливу до краси душу. XX століття доповнило плеяду визначних українських майстрів пейзажу, додавши до їх кола таких художників, як Григорій Світлицький ("Хата в місячну ніч"), Тетяна Яблонська ("Травень", "Літо", "Тиша").

Дитина через світ духовності і краси, світ поезії входить у світ етнокультури. Таким чином, не доведеться нагадувати українцям, що вони українці і мають берегти і любити свою культуру, рідну землю, яка має бути їхнім храмом, їхнім домом.

Поєднання мистецтва українського пейзажу із викладанням рідної мови – це концентрований вираз способу світосприймання і світорозуміння народу. Любов до рідного слова, до рідної природи – це чарівна призма, крізь яку дитина буде бачити світ значно багатшим і цікавішим.

Не менш важливим за вибір картини є тексти, запропоновані вчителем для читання. Самі вчителі повинні також дивитись на мову крізь призму того, як у ній закодовані особливості світосприймання і світорозуміння нашої самобутньої культури [5]. Без виховання цього не можна виховати ні майбутнього філолога, ні майбутнього митця. Та й не лише філолога, а людину, що дбайливо ставиться до мови, до своєї культури. Їх роль у духовному формуванні особистості дитини повинна бути в центрі уваги вчителя.

Викликають емоції у молодших школярів вміле поєднання поезії і художнього твору, а також розповідь про художника, який створив полотно.

Олена Лобчук, доцент Київського міського педагогічного університету ім. Б. Грінченка, серед інших способів інтеграції програми з рідної мови та образотворчого мистецтва визначає такий вид роботи, як складання твору за художньою картиною [6].

Організація навчального процесу складання тексту за картиною включає певні етапи роботи.

Першим етапом є добір учителем картини. Слід відзначити, що важливим у виборі картини є опора на прочитане, вивчене, почуте дітьми, а також врахування розміру репродукції.

Другим етапом є ознайомлення з темою і метою уроку.

Третій етап – розповідь учителя про художника або картину.

Важливим етапом у сприйманні змісту картини є розгляд її учнями, на який слід відвести 1-2 хвилини.

П'ятий етап – лексична підготовка до аналізу картини. Це дуже розширює словниковий запас учнів і допомагає молодшим школярам більш художньо описати зміст картини, її образ.

Шостим етапом є аналіз живописного полотна. Саме вмілий аналіз картини допоможе дітям зрозуміти "образну природу мистецтва, оволодіти вмінням образно мислити і образно говорити".

Вчитель повинен детально продумати бесіду, щоб діти змогли відчути і осмислити картину, її характер, настрій, зміст і засоби створення художнього твору і силу впливу.

Учні повинні чітко осмислити головний образ і тему картини. Важливо також вводити такі мистецтвознавчі поняття, як колір, світло і тінь, передній і задній плани тощо.

Сьомим етапом є робота над планом майбутнього тексту. Деталізація плану залежить від підготовки класу: чим слабкіший клас, тим детальнішим повинен бути план.

Восьмим етапом є орфографічна підготовка до написання тексту.

Завершальним етапом є складання і запис тексту.

Висновки. Отже, ми показали, як органічно можна поєднати урок рідної мови з уроком образотворчого мистецтва. І хоч ця робота вимагає копіткої підготовки, естетичного смаку в учителя, вона допоможе вирішити такі складні завдання, як:

- збагачення і активізація словникового запасу молодших школярів;
- розвиток образного мислення і образного мовлення;
- удосконалення комунікативних умінь;
- естетичне виховання;
- ознайомлення учнів з кращими творами українських та зарубіжних художників;
- введення дітей у світ етнокультури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Масол Л. Особливості впровадження програми "Мистецтво" у контексті предметно-інтегрованої освіти // Початкова школа. – 2003. – №4. – С. 42-44.
2. Ружицький В.А. Вивчення пейзажного жанру у школі. – Біла Церква, 2003. – 108 с.
3. Ушинський К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 38 с.
4. Чорнобривцева О. Художники: Нариси. – К.: ЦК ЛКСМУ Молодь, 1987. – 24 с.
5. Лісовий В. Входження у світ етнокультури // Образотворче мистецтво. – 2003. – №3. – С.30-34.
6. Лобчук О. Складання твору за художньою картиною // Початкова школа. – 2003. – №3. – С.18-21.

Марія ІВАНЦІВ,
Леся ЧОСІК

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОЛЕКТИВНОЇ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОЦІ МА ТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Сьогодні навчання розглядається як багаторольовий процес. Сучасна початкова школа шукає гнучкі форми організації навчання, оскільки в довільно сформованих колективах учні відрізняються між собою інтересами до вивчення окремих предметів, рівнем навчальних можливостей. Тому проблема використання різних форм роботи у навчанні на сучасному етапі займає одне з провідних місць у дидактиці.

Дана проблема пов'язана: по-перше, з ускладненням завдань, що стоять перед сучасною школою, значним збільшенням об'єму і змісту освіти; по-друге, з існуючими протиріччями між прискореним зростанням об'єму наукової інформації та обмеженими строками навчання; по-третє, з протиріччям між індивідуальним характером засвоєння навчального матеріалу і дидактичними формами діяльності класно-урочної системи.

У сучасній дидактиці всі форми організації навчання поділяють на загальні і конкретні або спеціальні. Загальних форм є чотири: індивідуальна, парна, групова і колективна. Перші три форми організації навчальних занять є старими, традиційними, вони використовуються в школах кілька століть. Конкретні форми навчання діяльності стали предметом дослідницької уваги багатьох сучасних педагогів [6, 7, 8] У наш час багато вчених поділяють думку, відповідно до якої колективна форма організації навчально-виховного процесу найбільше відповідає виховним завданням нашого суспільства, підвищує виховний та розвиваючий ефект навчання і допомагає забезпечити високий рівень освіти для всіх [2, 3, 4]. У молодшому шкільному віці колективна форма організації навчання розглядається перш за все як чинник формування навчальної діяльності, виховання пізнавального інтересу [5].

Та якщо проаналізувати уроки в сучасній початковій школі, то бачимо, що тільки окремі-вчителі на своїх уроках починають застосовувати колективні форми роботи.

Тому актуальним є завдання ознайомити вчителя початкових класів з застосуванням колективних форм роботи на уроці.

Мета статті – показати особливості застосування колективної форми роботи на уроці математики в початкових класах.

Ми вважаємо, що поряд з індивідуальною, парною, груповою формами організації навчальної діяльності учнів є обов'язковим застосування колективних форм.

Як вказує В. Дьяченко, колективною формою організації процесу навчання є тільки робота учнів у парах змінного складу. Колективна навчальна робота принципово відрізняється від групової і просто парної роботи. При колективних формах роботи кожний учень по черзі працює з кожним. Якщо взяти великий проміжок часу, то виходить, що всі (колектив) вчить кожного і кожний учить всіх. Тому говорять, що колективне навчання – це навчання, при якому колектив навчає кожного свого члена, а кожний член активно бере участь у навчанні всіх своїх товаришів з спільної роботи [1]. Колективна навчальна діяльність учнів дає змогу підвищити розумову активність учнів, рівень засвоєння знань. Навчання інших стає головним стимулом виховання пізнавального інтересу, засобом активізації власної діяльності.

Введення колективних форм роботи створює можливість кожному учневі просуватися у вивченні навчального матеріалу своїм, особливим темпом, таким темпом, щоб засвоєння програмового матеріалу було якісним.

Щоб застосовувати колективні форми роботи на уроці, потрібно навчити учнів колективній роботі. Молодші школярі ще не вміють спілкуватися, вести конструктивний діалог. А ефективність колективної діяльності залежить від рівня сформованості у дітей комунікативних вмінь: уміння слухати товариша, ставити запитання, висловлювати свої думки та інше. Ці вміння можна відпрацьовувати на уроках у рольових іграх, тренувальних вправах. Потрібно спеціально навчити дітей аналізувати завдання та задачі: умова, питання, зміст, навчити ставити запитання, які вимагають вміння вдумуватися в умову задачі, аналізувати її склад і зміст, виконувати обґрунтовані дії з метою розв'язати задачу.

Проаналізувавши завдання та задачі в підручниках математики для початкових класів, можна стверджувати, що майже всі вони можуть виконуватися в парах змінного складу. У більшості випадків виконання завдань і розв'язування задач у парах змінного складу є більш ефективним і тому доцільнішим. Головне завдання вчителя полягає в тому, щоб знайти розумне поєднання колективної та індивідуальної роботи. Наприклад, учень вивчив правило і виконав до нього завдання. Якщо після цього він починає роботу з іншим учнем, то перевіряє, як він засвоїв правило (теорію), а потім пропонує йому виконати усно те завдання, яке він сам вже знає. Якщо завдання різні, то другий учень виконує його під контролем першого, а потім друге завдання виконує перший учень під контролем другого.

Учень, який вже знає, як розв'язати задачу, веде себе як вчитель: "Прочитай умову задачі. Скажи, що відомо в задачі. Що потрібно знайти? Як ти будеш це знаходити? Яку дію виконаєш першою? Що ти дізнаєшся?"

Щоб учні навчилися працювати один з одним вчитель із сильним учнем перед класом демонструє роботу над завданням чи задачею у парі. Спочатку вчитель ставить, запитання своєму партнеру-учню. Потім ролі міняються. Для кращого засвоєння методики колективної роботи в парах можна викликати другого учня. Перед класом ці два учні показують, як потрібно всім працювати в парах, які запитання ставити один одному, як відповідати, як виконувати дії і як давати необхідні пояснення. Запитання, які потрібно ставити один одному, виписуються на дошці або подаються на плакаті.

Після такої підготовчої роботи учням роздають картки із задачами. У кожного задачі різні. Всі починають розв'язувати свою задачу, працюючи самостійно. Хто розв'язав свою задачу піднімає руку. Кого перевірив вчитель, знаходять собі партнера. Один з пари стає "вчителем", а другий – "учнем". "Учитель" дає свою картку "учневі" і пропонує прочитати задачу, і потім ставить запитання за змістом задачі та її розв'язанням. Коли розв'язування закінчено картка залишається тому, хто за нею відповідав, тобто "учневі". Тепер "учень" стає "вчителем" і ставить запитання своєму партнеру за своєю карткою (задачею). Якщо дається правильне розв'язання задачі, то партнери, взявши нові картки (задачі), розходяться і продовжують роботу в нових парах. Тепер кожний з них виступає в ролі "вчителя" за тією карткою, яку він отримав від попереднього партнера.

Цінним у цій роботі є те, що всі учні читають текст задачі вголос, шукають, що в задачі дано, виділяють запитання, повідомляють, якою дією задача розв'язується, яка відповідь. Все це дуже важливо не тільки для розвитку математичного мислення і мови, але і для розвитку здібності спілкуватися з людьми.

Поступово умови задач ускладнюються, учні переходять до розв'язування задач на дві дії, а деякі починають розв'язувати задачі і на три дії. Вводяться нові запитання. Складнішими стають аналіз умови задачі, вибір і обґрунтування дій, які приводять до розв'язування задачі.

Специфічною самостійною частиною уроку математики є усні обчислення. Серед завдань для усних обчислень важливе значення мають такі: для засвоєння таблиць арифметичних дій; вправи на формування обчислювальних навичок. Тут колективні форми роботи дають можливість учням засвоювати матеріал, просуваючись вперед різними темпами і постійно підтягуючи відстаючих до потрібного рівня. Всі дії табличного додавання і віднімання, множення і ділення записуються на картки. Складається стільки карток, скільки учнів у класі (у картці 10-15 прикладів); кожний за своєю карткою готується, виконує всі дії, потім учні перевіряють один одного, обмінюються картками і, працюючи по черзі один з одним, добиваються безпомилкових і швидких відповідей на будь-яку дію. Якщо всі приклади партнер розв'язує правильно, то після цього проводиться перевірка з секундоміром. Хто допускає помилки, той доучує, продовжує готуватися. даючи пояснення як він отримує відповідь, доводить, що його відповіді правильні. По кожній картці партнери вимірюють час і записують його, відмічають, хто переможець. Переможець повинен дати всі відповіді тільки правильно і за найкоротший час. Такі ігри-змагання в парах змінного складу сприяють успішному і швидкому засвоєнню таблиці, арифметичних дій, формування обчислювальних навичок.

Наведемо приклади карток: на табличне множення і ділення та додавання і віднімання в межах ста.

5·9+5	4·8-7	3·6+7	27:3+16	
5·9-20	3·9-12	5·4+7	4·3+12	
18:2+11	18:3+24	5·6-5	24:3+17	
5·8	5·2	27:3	32:4	35:5
-16	+6	:3	:2 +8	
:3	:4	·5	·5 :3	
6·5+54:6	48-28:4	24:6:2		
40:5+30:5	(48-28):4	24:(6:2)		
7·7+13	7·9-7·5	(14+14):4		
6·6-23	7·2+7·5	(21+21):6		
40-7·4	(23-16)·5	7·8-24		
8·9	49:7	21+42	16:4	8·8
-32	+17	:7	·8	+16
:5	:4	+9 -	17	-24

На уроках математики у початкових класах доцільно проводити взаємні диктанти у парах змінного складу. Для цього потрібно попередньо приготувати достатню кількість карток. Учень диктує завдання своєму партнеру, контролює, перевіряє правильність написаного, якщо є помилки, просить пояснити як обчислити правильно. Потім другий учень диктує першому і перевіряє правильність написаного. Пара, яка закінчила роботу, піднімає разом руки, як знак "кінець роботи", її учасники знаходять собі нових партнерів для продовження роботи і розходяться, перед цим вони обмінюються картками. Таким чином, над диктантом кожний учень працює двічі: один раз він пише сам і робить потім під контролем товариша аналіз допущених помилок; другий раз він диктує ці завдання, перевіряє, вимагає аналізу помилок, а іноді навіть оцінює. Закінчивши роботу з другим партнером, учасники обмінюються картками і розходяться, щоб приступити до роботи з третім партнером і т.д. Кожного разу в учня нові завдання. Доцільно проводити тематичні математичні диктанти: розв'язування задач певного виду; вправ, пов'язаних з математичною термінологією; вправ на застосування певного прийому обчислень тощо.

Подамо зразок математичного диктанту, пов'язаного з математичною термінологією:

1. Знайдіть різницю чисел 92 і 80.
2. Зменшуване 42, від'ємник 27. Знайдіть різницю чисел.
3. Зменшіть число 83 на 64.
4. Від числа 72 відніміть 38. Яке число дістали?
5. Сума двох чисел 84. Другий доданок 41. Знайдіть перший доданок.
6. Збільшіть число 46 на 34.
7. Перший доданок 19, другий – 59. Знайдіть суму чисел.
8. До числа 58 додайте 27. Яке число дістали?
9. Різниця двох чисел 20, зменшуване 65. Знайдіть від'ємник.
10. Зменшіть число 82 на 44.

Спрямованість педагогічного керівництва вчителя роботою учнів у парі виявляється в русі від детально регламентованого управління до загального.

Висновки. Отже, щоб організувати колективну навчальну діяльність молодших школярів на уроці математики, вчителеві необхідно: чітко визначитися у способі її організації, з'ясувати місце цієї роботи на конкретному уроці; врахувати специфіку навчального матеріалу, який вивчається; етап вивчення матеріалу; тип уроку; дібрати завдання для роботи учнів у парі; дидактичний матеріал; продумати поєднання колективних форм роботи з іншими формами організації процесу навчання.

Доцільне поєднання на уроці різних форм роботи дозволяє максимально використати переваги кожної з них, а також відіграє вирішальну роль у формуванні навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Але, як показав аналіз роботи вчителів початкових класів,

комбінування різних форм роботи і використання колективної форми роботи на уроках математики спостерігається далеко не в усіх вчителів початкових класів. Тому дана проблема потребує подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 1985. – 189 с.
2. Коберник Г.І., Сідоус М.І. Організація парної форми навчальної діяльності // Початкова школа. – 1991. – № 2. – С.20-23.
3. Липова Л., Ренський С., Бондарєв І. Комбінування форм навчальної діяльності залежно від типу освітнього закладу // Рідна школа. – 2002. – №2. – С.10-12.
4. Маргулис Е.Д. Коллективная деятельность учащихся: Проблема обучения. – Киев: Высшая школа, 1990. – 134 с.
5. Мушак І.В. Варіативність організаційних форм навчання молодших школярів у контексті особистісно орієнтованої освіти // Бібліотечка вчителя початкової школи. – 2000. – №19-20. – С.2-4.
6. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.
7. Форми навчання в школі / За ред. Ю.І.Мальованого. – К.: Освіта. – 1992. – 160 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

ЗА РУБЕЖЕМ

Jolanta SZEMPRUCH

TWÓRCZY CHARAKTER PRACY NAUCZYCIELA W KONTEKŚCIE PRZEOBRAŻEŃ OŚWIATY W POLSCE

У статті аналізуються особливості реформування педагогічної освіти в Польщі. Реформування освіти у Польщі аналізується у контексті змін, що відбуваються у Європі. Звертається увага на перехід до інформаційного суспільства. Розглядаються різноманітні аспекти підготовки вчителів до творчої діяльності.

Особлива увага звертається на розвиток творчості вчителів. Автор поєднує теоретичні аспекти проблеми із конкретними методичними рекомендаціями. Серед стандартів професійної компетентності насамперед підкреслюється готовність до ефективної діяльності, комунікації, співпраці, креативності, а також уміння працювати з інформацією. Основою професіоналізму є моральні якості.

Концептуальні засади, викладені у статті Йоланти Шемпрух, сприятимуть розвитку аналогічних досліджень в Україні.

Przeobrażenia systemu edukacji są ściśle związane ze zmianami społecznymi, politycznymi i kulturowymi zachodzącymi na przełomie XX i XXI wieku w naszym kraju, w Europie i świecie. Reformowanie szkolnictwa wymaga nowego podejścia do edukacji, uwzględniającego wiele istotnych czynników, jakie wynikają z aspirowania Polski do organizacji europejskich, zakładających otwartość na wyznaczające oblicze współczesnego świata trendy kulturowe. Jednym z megatrendów tej epoki, kształtującym jej cechy społeczno-cywilizacyjne i gospodarcze, jest tendencja do dematerializacji pracy i powszechna zmiana charakteru zawodów oraz do wykorzystania w każdym zawodzie technik informatycznych czy szerzej technik społeczeństwa informacyjnego. Trend ten wpływa też na system szkolnictwa, wywołując konieczność szybszej adaptacji tego systemu do zmieniającego się świata, a także konieczność koncentracji na edukacji ustawicznej. W przyszłości trend ten wpłynie również na wykorzystanie komputerowych technik magazynowania i pozyskiwania wiedzy gromadzonej w postaci skomputeryzowanych modeli matematycznych i wykorzystywanej np. w systemach komputerowego wspomagania decyzji.

Innym megatrendem jest szybkość dokonujących się zmian. Ocenia się, że obecnie co pięć lat podwaja się zasób dostępnej wiedzy. Kto pragnie nadążyć za rozwojem powinien świadomie zaakceptować konieczność permanentnego dokształcania się przez całe życie.

Odpowiedzią na te wyzwania musi być reformowanie systemu kształcenia i wychowania w duchu propozycji personalistycznych o orientacji humanistycznej uwzględniającej nowe megatrendy epoki. Na poziomie praktycznym celem przemian edukacyjnych ma być przygotowanie młodych ludzi do życia w warunkach demokracji i pełnienia różnych funkcji i ról społecznych. Uszczegółowieniem tych fundamentalnych założeń jest takie kształtowanie edukacji instytucjonalnej, by preferowała podmiotowość, rozwój osobowy i samorealizację uczestników procesów oświatowych. Na poziomie systemowym oznacza to natomiast przezwyciężenie dysfunkcjonalności oraz uruchomienie swoistych mechanizmów samorządności i samoregulacji działań oświatowych.

W Polsce aktualnie prowadzona jest reforma systemu oświaty. Wymaga ona przygotowania nauczyciela do efektywnego pełnienia funkcji i zadań prowadzących do wyeksponowania jego roli w przygotowywaniu młodzieży do kreatywnego uczestnictwa w cywilizacji informacyjnej, w życiu społecznym, wielostronności kształcenia i wychowania, wskazywania młodym ludziom drogi do samodzielnego i odpowiedzialnego poszukiwania swego miejsca w świecie. Są to kwestie nader istotne w kontekście globalizacji problemów egzystencjalnych, przesileń ideologicznych oraz

ścierania się różnych orientacji poznawczych i aksjologicznych, stawiających przed człowiekiem nowe wymagania w zakresie rozumienia świata, sposobów wartościowania oraz działania, a także zmian mentalnych i świadomościowych.

Postuluje się, aby edukację oprzeć na czterech filarach, jakie stanowią: uczenie sposobów zdobywania wiedzy, uczenie do działania, uczenie harmonijnego współżycia, uczenie do bycia. Celem nadrzędnym tak rozumianej edukacji jest odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki[1].

W realizacji nowych zadań edukacyjnych nauczyciel winien być odpowiednio przygotowany do działalności innowacyjnej, czyli posiadać ukształtowane kompetencje innowacyjne. Kompetencja innowacyjna nauczyciela jest *stanem indywidualnych zdolności do przetwarzania właściwie sformułowanej idei zmiany jakościowej, mającej na celu polepszenie wyników działalności pedagogicznej w określonej dziedzinie*[2]. Gotowość nauczyciela do działalności innowacyjnej łączy się z indywidualnymi osobowościowymi cechami, poziomem jego kreatywności oraz motywacją zewnętrzną do takiego działania. Rodzajem najbardziej złożonej działalności innowacyjnej jest nowatorstwo pedagogiczne, polegające na samodzielnym opracowaniu przez nauczyciela i realizowaniu projektu zmiany. Nowatorstwo obejmuje system działań o charakterze całościowym, polegających na wdrożeniu i upowszechnieniu innowacji w warunkach konkretnych szkół, przy czym mogą one być teoretycznie już znane, ale jeszcze niestosowane[3].

Zdaniem W. Okonia nowatorstwo to ulepszanie wzorów pracy dydaktycznej i wychowawczej poprzez własne pomysły racjonalizatorskie, dotyczące zmian w treściach, metodach, środkach oraz formach organizacyjnych kształcenia i wychowania[4]. W literaturze przedmiotu treść tego pojęcia często utożsamiana jest z twórczością. B. Suchodolski twierdzi, że *myślenie twórcze jest w samej naturze myśleniem nowatorskim i odkrywczym*[5]. Zatem aktywność i twórczość, w których nauczyciel jest ważnym czynnikiem programującym i organizacyjnym, są nieodzownymi treściami współczesnego kształcenia.

Najbardziej oczekiwane w praktyce szkolnej działania nowatorskie nauczyciela powinny dotyczyć – moim zdaniem – jego kompetencji osobowościowych (moralnych, interpretacyjnych, komunikacyjnych) oraz dydaktycznych (projekcyjnych, realizacyjnych, ewaluacyjnych). W ramach minimalnych nowatorskich kompetencji osobowościowych nauczyciel powinien:

- rozumieć swoją rolę jako pomocnika uczniów w dostrzeganiu wartości i jako stymulatora ich wielostronnej aktywności;
- dostrzegać i rozumieć zależności między własną pozycją zawodową (w strukturze kompetencji, atrakcyjności itp.), preferowanym stylem kierowania klasą a życiem społecznym zbiorowości uczniowskich;
- umieć wysoko usytuować osobę wychowanka w systemie wartości zawodowych i wykazywać wrażliwość na jego dobro i krzywdę;
- chcieć i umieć analizować obserwowane zachowania uczniów, rozumieć uwarunkowania i motywy tych zachowań;
- właściwie interpretować sukcesy i niepowodzenia uczniów na tle ich możliwości podmiotowych i uwarunkowań społecznych;
- samodzielnie definiować sytuacje pedagogiczne, z których wynikają wzajemne interakcje między podmiotami wychowania, i nadawać tym sytuacjom wartość kształcącą;
- rozumieć swoistość dialogu edukacyjnego, wykorzystywać w porozumiewaniu się z uczniem język werbalny i niewerbalny odpowiednio do warunków i wymogów sytuacji komunikacyjnej.

Nowatorskie kompetencje dydaktyczne posiada nauczyciel, który:

- umie opracować koncepcję pracy z uczniem i klasą na podstawie diagnozy pedagogicznej i psychologicznej;

[1] J. Delors, Uczenie się – nasz ukryty skarb, Raport UNESCO – Edukacja w XXI wieku, „Kultura i Edukacja" 1889, nr 2, s. 85-98.

[2] E. Smak, Nauczyciel wobec współczesnych przemian edukacyjnych, [w:] Edukacja i rozwój, red. A. Jopkiewicz, Kielce 1995, s.271.

[3] Por.: D. Rusakowska, Nauczyciel i innowacje pedagogiczne, Warszawa 1986, s.12.

[4] W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992, s. 140–141.

[5] B. Suchodolski, Perspektywy upowszechniania działalności twórczej, "Nowe Drogi" 1976, nr 2, s. 79.

- umie przełożyć podstawy programowe na autorskie wersje programów nauczania;
- potrafi różnicować projekty kształcenia w zależności od podmiotowych możliwości uczniów i warunków materialno-kulturowych kształcenia;
- umie dokonywać wyboru koncepcji dydaktycznej własnej pracy, godząc preferencje osobiste, zespołu klasowego oraz oczekiwania rodziców i środowiska lokalnego;
- potrafi odpowiednio do celów i warunków dobierać metody nauczania (zwłaszcza aktywizujące uczniów) oraz dobierać lub wytwarzać materiały dydaktyczne;
- dokonuje pogłębionej refleksji nad własną działalnością pedagogiczną oraz umiejętnie planuje swój rozwój zawodowy;
  stosuje zróżnicowane formy kontroli i oceny osiągnięć szkolnych uczniów, interpretuje te osiągnięcia na tle ich indywidualnych możliwości;
- rozpoznaje przyczyny niepowodzeń szkolnych i proponuje różnorodne formy ich likwidacji;
- stwarza wszystkim uczniom jak najbardziej korzystne warunki uczenia się, również w ramach edukacji integracyjnej;
- tworzy nowoczesny warsztat pracy pedagogicznej, odpowiadający standardom przyjmowanym w krajach rozwiniętych;
- stwarza uczniom możliwość skrócenia drogi dochodzenia do sukcesu poprzez pełniejsze wykorzystanie mass mediów w różnych przedmiotach i na wszystkich etapach procesu edukacyjnego.

Kształcenie nauczyciela w zakresie nowych kompetencji oznacza wyposażenie go w toku kształcenia, dokształcania i doskonalenia w bogaty zasób wiadomości i umiejętności oraz przygotowanie do samokształcenia. Zagadnienie to było również przedmiotem analiz na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 13 listopada 1997 roku, poświęconym wymaganiom w zakresie wykształcenia zawodowego nauczycieli. Jako podstawę ich przygotowania do sprawowania funkcji kształcących, wychowawczych i opiekuńczych przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych, który tworzą standardy: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informacyjne i moralne. Kompetencje komunikacyjne nauczyciela wyrażają się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych, współdziałania manifestują się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych, kreatywne wyróżniają nauczyciela innowacyjnością i niestandardowością działań, informatyczne wyrażają się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji, kompetencje moralne zaś zapewniają zdolność do pogłębionej refleksji moralnej oraz znajomość powinności etycznych.

Олена ІОНОВА

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ

У сучасних умовах перед вітчизняною освітою постає завдання підготовки громадян до спілкування в багатомовному і багатокультурному світі, що потребує розширення масштабів вивчення іноземних мов, змін його змісту, форм і методів викладання, починаючи з початкової школи. Це спонукає фахівців до вивчення зарубіжного освітнього досвіду, в якому серйозної теоретичної та практичної розробки набула проблема навчання учнів іноземних мов.

Демократичні перетворення, що відбуваються в нашій країні, викликали кардинальні зміни в суспільному житті, зумовивши перегляд характеру функціонування соціальних інституцій, зокрема системи освіти. В освітній галузі останніми роками простежуються дві домінуючі тенденції – відродження національної самосвідомості, української культури і мови, а також прагнення інтеграції у світовий і загальноєвропейський освітній простір, спрямованість на полікультурність.

Унаслідок цього мовна освіта – навчання рідної мови і навчання іноземної мови – останніми роками набуває особливого значення, а саме соціально-педагогічного явища, покликаного зберегти, відтворити національні здобутки у розвитку особистості, а також забезпечити відкритість національної освіти, її орієнтацію на міжкультурний підхід у створенні спільного мовного простору в світі.

Слід візначити, що у вітчизняній освіті порівняно недавно відбувалися педагогічні експерименти з викладання іноземних мов у початковій школі. У середині XX сторіччя, коли загального поширення почали набувати погляди, що знання іноземних мов є все більш і більш необхідними у світлі зростаючої міжнародної інтеграції, в Радянському Союзі, як і в багатьох країнах світу (США, Велика Британія, Швеція, Західна Німеччина тощо), були розпочаті ґрунтовні експерименти з введення іноземних мов у молодших класах. Ці експерименти зазнали неудачі в усьому світі й, як правило, в початкових класах масових шкіл іноземні мови не вивчалися. У педагогічній літературі це часто пояснювалось нестачею правильно підготовлених педагогічних кадрів. Хоча існує й інший погляд на цю проблему: причина неудач у тому, що мотиви експериментів носили чисто прагматичний характер – швидше й якісніше навчити дітей іншим мовам. При цьому методи викладання мало співвідносилися з віковими особливостями молодших школярів [1].

Кінець минулого століття ознаменувався загальним сплеском інтересу до навчання учнів молодших класів іноземних мов. В Україні також, згідно з Концепцією мовної освіти, передбачено введення іноземної мови в навчальний план початкової школи.

Вивчення вітчизняних психолого-педагогічних досліджень показує, що предметом аналізу науковців обирався широкий спектр проблем мовної освіти зарубіжжя [2]. У той же час аналіз науково-педагогічних праць свідчить, що немає досліджень, що узагальнили б досвід вальдорфської педагогіки щодо навчання іноземних мов під кутом його практичної цінності та доцільності використання у вітчизняній освітній практиці.

З урахуванням відсутності спеціальних досліджень, присвячених вивченню вальдорфського досвіду викладання іноземних мов, зокрема у початковій школі, та актуальним для національної системи освіти пошуком шляхів удосконалення мовної освіти, що має здійснюватися в нових соціально-політичних умовах з використанням зарубіжного досвіду, ***метою статті*** є аналіз змісту освіти, методики навчання іноземних мов учнів молодших класів вальдорфської школи; визначення шляхів творчого використання прогресивних ідей і багаторічного (понад 80 років) вальдорфского досвіду в умовах українських шкіл.

Проведений аналіз психолого-педагогічних основ вальдорфської школи показує, що фундаментом побудови її дидактики і методики, їхньої орієнтації на цілісний всебічний розвиток особистості дитини є реальне пізнання людини та законів її вікового становлення.

Щодо мовної освіти, то згідно з педагогічною концепцією основоположника вальдорфської школи Р.Штайнера в педагогічному процесі враховуються два основних моменти [4-6].

По-перше, навчання рідної мови впливає на дитину як цілісну істоту в єдності розумової, емоційно-почуттєвої та вольової сфер. Відносно іноземних мов, то, за Р.Штайнером, серед європейських мов є такі, що більш кореняться в ділянці волі, інші – у сфері почуттів [5].

По-друге, Р.Штайнер вважав, що кожна дитина, що прийшла до школи, ще має в цьому віці високу здатність до наслідування, завдяки чому природним шляхом може вивчати іноземні мови [4, 6].

У його час і раніше думали інакше. Зокрема, К. Ушинський писав, що вивчення іноземних мов не повинно починатися рано – перше, ніж "рідна мова пустить глибокі коріння в духовну природу" дитини. Точний термін він не встановлює, вважаючи, що одна дитина може починати в 7-8, інша – в 10-12 років, а деяким дітям зі слабкою схильністю до мов взагалі не слід вчити іноземні мови. К. Ушинський також дотримувався погляду, що одночасне вивчення двох мов неможливе й до другої мови необхідно приступати, коли в першій дитина достатньо освоїться [3].

Сучасна психолого-педагогічна наука підтверджує положення Р.Штайнера, висунуте ним на початку XX століття, і вважає, що перші шкільні роки – це час, коли мозок людини має найбільшу пластичність до оволодіння мовами з максимальною ефективністю – в 8-9 років [7].

Отже, прагнучи врівноважити можливі однобічні дії однієї мови в людині, а також виходячи із загальнолюдських, а не вузько національних принципів виховання, із суто антропологічних причин, далеких від утилітарних міркувань, вальдорфська школа з першого класу вводить вивчення іноземних мов, одразу двох. Усі учні, а не лише лінгвістично

обдаровані, вивчають дві іноземні мови. Наприклад, у вальдорфских школах Німеччини – це англійська та французька, а деяких школах другою мовою є не французька, а російська.

Основним принципом навчання іноземних мов у перші три шкільні роки у вальдорфській педагогіці є принцип наслідування потоку мовлення, його звуків, ритму, інтонацій, наголосу тощо. Через маленькі діалоги, вірші, пісні, п'єски, ігри тощо вчитель іноземної мови силою власної фантазії, не використовуючи підручники і допоміжні технічні засоби, "вносить у клас Англію або Францію" (Р.Штайнер), тобто створює відповідну атмосферу, завдяки якій дитина миттю "запалюється" від одного звучання та музики іншої мови. Діти одразу включаються разом з учителем у декламацію віршів, співи, які чують уперше. При цьому, вважають вальдорфські педагоги, немає значення, що спочатку вони не зовсім розуміють їх смисл.

При знайомстві учнів з новими віршами, діалогами, іграми або оповіданнями, що потребують більшого розуміння, вчитель завжди намагається привести клас у необхідний стан, використовуючи відповідні та ретельно підібрані жести, міміку для створення яскравої картини. Зрозуміло, що для цього він повинен бути добрим оповідачем, драматургом, артистом, психологом, поетом, любителем і знавцем прози та поезії, вміти грати на музичних інструментах тощо. Але й у цьому випадку значення текстів, переклад яких не робиться, відкривається дітям поступово, через декілька тижнів слухання та повторення слів цих віршів або пісень.

Отже, шлях вивчення іноземної мови у початковій вальдорфській школі – від дій до розуміння, тобто починається з емоційного переживання звуків, ритмів, рим мови, потім через власну діяльність дітей у грі, танці, пісні, слуханні, мовленні піднімається до усвідомлення. Такий підхід, адекватно відбиваючи психологічні особливості молодших школярів, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей дитини через звертання до її природного почуття та вольової діяльності.

Через поринання в мовне середовище майже без перекладу на рідну мову дитина засвоює велику частину звуків іншої мови, відчуває впевненість щодо іномовних інтонацій. Учень спроможний розуміти усні оповідання, що відповідають його віку, грати в невеликих спектаклях, вести бесіду на прості теми – про погоду, свою родину, школу. Дитина знає достатньо багато віршів, ігор, у її розпорядженні певний словниковий запас, який вона може активно використовувати і який включає такі тематичні галузі: частини тіла, предмети в класі, навколишнє середовище, прийменники, кольори, числа, рослини та тварини, час дня, дні тижня, місяці, пори року і свята, заняття та ремесла. Не займаючись граматикою свідомо, діти в перших трьох класах практично засвоюють багато найважливіших граматичних явищ. Наприклад, у англійській мові – теперішній час, простий і тривалий; минулий час; однина й множина іменників, особовий і вказівний займенники.

Коли на 4-му році навчання починається письмо та граматика, учні, як правило, вже володіють усним мовленням. Як свідчить вальдорфський досвід, така методика навчання іноземних мов позбавляє від багатьох проблем, що зазвичай виникають, коли школярі одночасно повинні вивчати усну мову, читання, письмо та граматику.

У 4-му класі ж починається і переклад з іноземної мови, який поряд з вивченням граматики продовжується й поглиблюється в 5-6-му класах. Усвідомленій роботі над характером мови сприяють знайомство з країною, мова якої вивчається, з долями її видатних людей, з пам'ятками літератури, вивчення поетики та метрики, що становить зміст освіти в 7-8-му класах. Велику роль у цьому аспекті відіграють гумористичні та драматичні форми, які часто використовують у вальдорфській школі для навчання учнів перехідного віку.

У старших класах учні повторюють граматику, при цьому значне місце посідає рецитація (9-й клас). На прикладах видатних пам'яток культури народу, мову якого вивчають, учні знайомляться з поезією (10-й клас) і драматичними творами (11-й клас). На завершальному році навчання школярі вивчають народний епос, лірику, а також сучасну іншомовну літературу.

Велике значення для опанування іноземними мовами мають зарубіжні поїздки, практики тощо, в які учні активно залучаються, починаючи зі середнього ступеня (6-7-й класи) вальдорфської школи. У цей же період навчання більшість вальдорфських шкіл, як правило, вводять третю іноземну мову.

Таким чином, вивчення іноземних мов у вальдорфській школі є частиною освіти людини як цілісної істоти і вносить свій внесок у розвиток духовних сил учня, збагачуючи його душу, впливаючи на його чуйність, увагу, жвавість. До того ж, як свідчить практика роботи вальдорфської школи, її учні, як правило, добре володіють принаймні двома іноземними мовами.

Аналіз викладання іноземних мов у вальдорфській школі дає підстави зробити такі ***висновки і окреслити перспективи подальшого дослідження.***

1. Завдяки орієнтації вальдорфського педагогічного процесу на особистість дитини у навчанні іноземних мов, по-перше, є засобом розвитку учня, по-друге, призводить до ефективних результатів – до сформованості іншомовної культури випускників вальдорфських шкіл.

2. Заслуговує на увагу творче осмислення та використання вальдорфського досвіду навчання учнів іноземних мов. Узагальнюючи вальдорфський досвід, можна визначати основні шляхи його впровадження в сучасних умовах України:

- посилення уваги і перегляд деяких аспектів професійної підготовки фахівців з іноземних мов, особливо майбутніх учителів початкової школи;
- застосування методики початкового навчання іноземних мов, орієнтованої на розвиток усного мовлення дитини через її співпереживання та активну власну діяльність;
- посилення спрямованості у навчанні іноземних мов на формування загальних комунікативних умінь і навичок, позитивної психологічної підготовки до життя в багатомовному суспільстві;
- розширення кількості іноземних мов, пропонованих для вивчення в початковій школі;
- розробка дидактики іноземних мов, яка визначила б принципи переходу від навчання однієї іноземної мови до вивчення інших;
- забезпечення реальної послідовності й наступності змісту навчання іноземних мов при переході від початкової до середньої освіти з чітким визначенням цілей, завдань, змісту, методів і форм навчання;
- передбачення можливостей вибору і вивчення школярами старших класів іноземних мов, відмінних від тих, що вивчалися в основній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. – Харьков: Бизнес Информ, 1997. – 300 с.
2. Кузнецова О.Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XX ст.: Автореф. дис... д-ра педаг. наук: 13.00.01 / ХДПУ. – Харків, 2003. – 43 с.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – М.: Педагогика, 1988-1990. – Т.2. – 496 с.
4. Штайнер Р. Антропология и педагогика: Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1997. – 128 с.
5. Штайнер Р. Современная духовная жизнь и педагогика: Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1996. – 208 с.
6. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики: Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.
7. Яффке К. Преподавание иностранных языков в начальной школе // Альманах “Воспитание к свободе”. – 1994. – № 2. – С.12-27.

Анатолій ВИХРУЩ

ПОЧАТКОВА ОСВІТА ПОЛЬЩІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Одним із найбільш перспективних напрямків розвитку педагогічної науки XXI століття буде компаративістика (порівняльна педагогіка). ***Метою статті*** є висвітлення тенденцій розвитку початкової освіти в Польщі.

Реформа освіти в Польщі, яка розпочалася в 1999 році, значною мірою змінила основи шестирічної початкової школи. Упродовж перших трьох років домінує так зване інтегроване навчання, яке прийшло на зміну традиційним предметам. Інтегроване навчання передбачає насамперед об’єднання різних предметів навколо різноманітних проблем. Очевидно, що історики педагогіки відразу пригадають популярні на початку XX століття методи: метод проектів і комплексне навчання. Наступні три роки початкової школи організовані за

традиційною, хоча і модернізованою, методикою. Відзначимо, що Польща повертається до шестирічної початкової школи, яка вже була в її історії і у даний час поширена в США і Японії, вперше блискуче описана Я. Коменським, який не міг не знати про досвід стародавньої Греції (Афіни).

Нам імпонує той факт, що в польській системі початкової освіти проходить активний експериментальний пошук нових форм, методів, змісту навчання на основі вдалого поєднання кращих зразків вітчизняного і зарубіжного досвіду. Добрим уроком для України є те, що переваги і недоліки кожної новації перевіряються і активно обговорюються в педагогічній пресі, незалежно від того, хто ініціював нововведення. І ще одна особливість. Підкреслимо, що в центрі уваги – особистісний розвиток учня і особистість учителя [1; 2; 5; 6].

Аналізуючи особливості організації виховного процесу в початкових школах Польщі, зауважимо, що віддавна він будується на засадах християнської моралі. В академічних посібниках з педагогіки знаходимо великі та змістовні розділи з красномовною назвою "Педагогіка релігії". Нормативні документи від 7.09.1991 р. і 15.05.1997 р. визнають на державному рівні, що освіта базується на християнських цінностях як основі любові, добра, правди, краси, шанування традицій, патріотизму [3, 472].

Одне з центральних місць у педагогічній думці Польщі займає проблема патріотичного виховання молоді. Ця ідея зазвичай не дуже і декларується, але варто порозмовляти з педагогами, подивитися, як під час канікул тисячі молодих людей відвідують історичні пам'ятники, проаналізувати зміст періодичних видань і посібників, щоб зрозуміти, наскільки важливою є ця проблема для країни, яка, інтегруючись у Європу, прагне зберегти свою самобутність. Для прикладу наведемо зміст одного з віршів, який в Польщі знає кожний школяр.

– Kto ty jesteś?
– Polak mały.
– Jaki znak twój?
– Orzeł biały.
– Gdzie ty mieszkasz?
– Między swemi.
– W jakim kraju?
– W Polskiej ziemi.
– Czym ta ziemia?
– Mą ojczyzną.
– Czym zdobyta?
– Krwią i blizną.
– Czy ją kochasz?
– Kocham szczerze.
– A w co wierzysz?
– W Polskę wierzę.
– Czym ty dla niej?
– Wdzięczne dziecię.
– Coś jej winien?
– Oddać życie.

(Wladysław Bełza)

Особливе місце в оцінці педагогічної думки Польщі займають підручники з педагогіки. Проаналізуємо навчальні книги, акцентуючи увагу на закономірностях їх структури.

По-перше, немає жодного посібника, в якому навчально-виховний процес не розглядається з позицій психологічної науки. Як правило, дається доволі глибокий аналіз ідей біхевіоризму, гуманістичної психології. Дещо менше використовуються досягнення психоаналізу і гештальт психології. Звертається увага на результати досягнень сучасних психологів, особливо тих, які розглядають учня як суб'єкт діяльності.

По-друге, дедалі більша увага звертається на питання цінностей особистості. Як правило, цьому філософському питанню відводиться окремий розділ.

По-третє, крім традиційної оцінки мети, змісту, форм, методів навчання і виховання, на достатньо високому теоретичному рівні аналізуються проблеми сімейного виховання, патріотичного виховання, спілкування, оцінювання знань, навчання відстаючих і обдарованих дітей, раціонального використання комп'ютерної техніки та засобів масової інформації, насамперед телебачення. Особливе місце в педагогічній літературі Польщі займають добротні педагогічні словники та енциклопедії.

Особливу зацікавленість викликають психологічні аспекти організації початкової освіти в Польщі. Серед проблем, які зустрічає дитина в нових умовах спеціалісти називають: напруження, страх, небезпека агресії, стрес, недостатня концентрація уваги, конфліктні ситуації. Звертається увага на дітей, у яких процеси збудження переважають над процесами гальмування. Своєрідним є перелік терапевтичних заходів, покликаних сприяти подоланню негативних явищ: використання малюнків (автопортрет, передавання з допомогою кольору настрою й емоцій, малюнок-подарунок, малювання фарбами на папері великого формату групою), ігрова діяльність; казкотерапія; музика (шум води, спів птахів), безконфліктна групова діяльність; контроль за диханням; релаксація, гімнастика, ритміка.

Спеціалісти виокремлюють той факт, що на заняттях кожна дитина повинна пережити ситуацію успіху.

Як приклад розглянемо своєрідне завдання для учнів "Подорож із струмком" (зірочки означають паузу в секундах).

"Уяви собі, що ти є маленьким зеленим листочком, який пливе за течією.

Світить сонце, тепло і ясно, навколо пахнуть квіти.****** Вода лагідно шумить, чуєш запах квітів, які ростуть біля струмка.****** Промінчики сонця ніжно торкаються твого лиця. Несподівано маленька крапля роси спадає на тебе.**** Чуєш приємну прохолоду.*** Подорож наближається до завершення. Бачиш берег, щораз ближча гарна зелена трава на березі.**** Виходиш на берег. Ти дитина. Лягаєш на траву. Відпочиваєш.***** Ти в безпеці.***** Ти задоволений. ***** Ти щасливий.********** Повільно відкриваєш очі, усміхаєшся, згадуючи подорож. Тобі добре. Вставай і будь готовий до вирішення завдань" [4].

Заслуговує на увагу зміст навчання в початкових школах Польщі. Окрім традиційної уваги до питань мовної підготовки, яка влучно називається полоністичною, математики, музики, техніки, мистецтва, цілеспрямовано діти готуються до життя в природному і соціальному середовищі, а також знайомляться в теорії (на доступному рівні) і на практиці з питаннями здорового способу життя. Цікаво, що при вирішенні останнього завдання велика увага звертається на силу, швидкість, витривалість, гнучкість та ін. [8].

Характерною ознакою педагогічної думки Польщі є прекрасна обізнаність на теоретичному і практичному рівні із зарубіжним досвідом. Наприклад, методика М.Монтесорі не тільки добротно описана, але й пропагується через спеціалізовані аудиторії, насичені методичними матеріалами.

Порівняно невелика кількість наукових досліджень присвячена розробці теоретичних засад шкільних підручників. Порівняльний аналіз вітчизняного і польського досвіду був би дуже доречним, враховуючи увагу польських дослідників до електронних підручників та ін.

Серед найбільш актуальних дидактичних проблем відзначимо традиційну увагу до інформаційної культури учнів початкових класів. Насамперед аналізується не швидкість читання, а розуміння прочитаного, вміння виділити головну думку, поставити запитання, пояснити зміст. Дедалі ширше використовуються ігрові методи, коли казкові герої вчать дітей з допомогою технічних засобів читати і писати. Роль учителя і книги при цьому завжди залишається пріоритетною.

Низка серйозних і оригінальних досліджень присвячена питанням оцінювання знань і моніторингу якості освіти [7]. Прикро, що Україна не бере участі в популярних у світі міжнародних проектах (PISA та ін.). Порівняно низькі показники провідних європейських країн обумовили адекватну і оперативну реакцію урядових структур.

Україна дедалі частіше заявляє про готовність до міжнародної співпраці. Вивчення і використання досвіду Польщі сприятиме взаємному збагаченню культур і врешті-решт служитиме основному замовнику – дітям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bereżnicki F. Dydaktyka kształcenia ogólnego. – Kraków: Impuls, 2001. – 533 s.
2. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku /Redaktor naukowy T. Pilch. – Warszawa, 2003. – T.1. – 1208 s.
3. Jaśkowska J. Kompetencje nauczycieli // Życie szkoły. – 2003. – № 8. – s. 472-474.
4. Kosińska E., Sobieniowska A. Elementy terapii pedagogicznej, wprowadzane na lekcjach nauczania początkowego. – Kraków, 1995. – s. 253.
5. Łobocki M. Teoria wychowania w zarysie. – Kraków: Impuls, 2001. – 359 s.
6. Szempruch J. Nauczyciel w zmieniającej się szkole. – Rzeszów, 2001. – 194 s.
7. Walczak W. Jak oceniać ucznia? Łódź: Galaktyka, 2001. – 254 s.
8. Więckowski R. Pedagogika wczesnoszkolna. – Warszawa, 1998. – 339 s.

Геннадій КАЛАШНІКОВ

ПОЧАТКОВА ШКОЛА В СИСТЕМІ ОСВІТИ ГРЕЦІЇ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Освіта в усі часи була тією сферою, яка завжди йшла попереду суспільного розвитку і була носієм всього прогресивного, передового. Особливого значення вона набуває в умовах сучасного "інформативного вибуху", який спричинила сучасна електронно-інформаційна революція. Суттєво збільшивши потік інформації, вона значно вплинула на якість освіти, відтіснила на другий план її гуманістичні цілі.

Виходячи з нових науково-технічних, соціально-політичних, економічних реалій, передові країни світу в останні десятиріччя успішно здійснюють реформування всіх ланок освіти. Метою таких реформ є утвердження гуманістичних цінностей освіти, відкритості освітнього простору, демократизації навчання, виховання патріотизму та поваги до інших народів, відродження системи класичної освіти.

Потреби інтеграції України до європейського економічного та культурного простору зумовлюють необхідність вивчення і використання зарубіжного досвіду у практиці українського шкільництва, зокрема в плані реформування початкової освіти.

Початкова школа займає особливе місце в структурі освіти України. Саме тут формується особистість учня, його світосприйняття, поведінка, ставлення до праці, вміння жити в колективі.

Проблеми реформування початкової освіти всебічно розкриті в наукових дослідженнях вітчизняних педагогів, зокрема І.Беха, Л.Боднар, В.Вихруща, Т.Завгородньої, О.Савченко та ін. [1].

Суттєві здобутки має українська педагогічна наука в плані вивчення досвіду освітніх систем багатьох передових країн світу (Великобританії, Німеччини, Китаю, США, Франції та ін. [2]), однак відсутні грунтовні дослідження щодо становлення, розвитку та вдосконалення системи освіти інших європейських країн, зокрема Греції.

Мета статті – розкрити основні здобутки початкової освіти Греції в історико-педагогічному аспекті, показати основні етапи становлення та реформування початкової школи, проаналізувати структуру, основні дидактичні принципи та завдання шкільництва в цій країні.

Серед небагатьох країн Європи Греція в усі часи була зразком та еталоном античної, а згодом – і світової класичної освіти, тому розгляд та аналіз становлення і перспектив розвитку початкової освіти являє собою певну цінність і може бути корисним для розвитку вітчизняного шкільництва на шляху до європейського освітнього простору.

Найдавніший період історії грецької освіти сягає другого тисячоліття до нашої ери і пов'язаний з мінойською культурою, яка була колискою однієї з перших цивілізацій у Європі.

Важливим етапом в історії освіти Греції був гомерівський період (VIII ст. до н.е.). Саме Гомера вважають учителем не тільки греків, а й всього людства. Повага, чесність, доброчинність як складові гомерівської гармонії людини брали початок у сімейному вихованні. Важливу роль у цьому відігравали педагоги-вихователі.

Стародавні грецькі філософи-мислителі Платон і Арістотель вважали, що освіта повинна одночасно служити і суспільству, й індивіду, виділяли різні рівні освіти: початковий рівень повинен давати основи загальної освіти; середній – фізичну та інтелектуальну підготовку для тих, хто мав здібності до військової та громадянської служби, юриспруденції та наукової роботи; вищий рівень – для відібраних груп учнів, які в майбутньому ставали вченими,

педагогами і юристами. Кінцевою метою виховання як для Платона, так і для Арістотеля, було формування гармонійно розвинутої особистості [3, 37].

Після проголошення незалежної Грецької держави в 1830 році розпочався новий етап у розбудові національної освіти. Система освіти відіграла принципово важливу роль у політичному, ідеологічному, культурному та економічному житті держави. Вагомий внесок у розвиток освіти Греції зробив її перший президент Іоаніс Каподістріас, під час правління якого були відкриті початкові школи, навчальні майстерні, сирітські притулки, школа підготовки майбутніх вчителів у м.Егіні, а також Центральна школа, випускники якої мали змогу навчатися на вищих рівнях. Одночасно були створені аграрна, духовна та центральна військова школа.

Однак основи освітньої системи, яка проіснувала в Греції понад століття, були закладені в період правління її першого монарха Отто (1833-1862). Освітня діяльність у цей період регулювалася відповідними законодавчими актами про початкову освіту (1833), про народні школи (1834), про створення "елліністичних" шкіл та гімназій (1836), про заснування Афінського університету (1837) [4, 155].

У першій половині XX ст. в Греції були проведені важливі педагогічні реформи. Згідно з першою реформою 1913 року була здійснена спроба створити систему освіти відповідно до соціально-класової системи суспільства. Друга реформа (1929 р.) надавала перевагу економічним та професійно-технічним пріоритетам. У третій реформі (1964 р.) метою освіти стало виховання вільного, мислячого громадянина і звернена увага до непривілейованих верств населення, зокрема вводилося безкоштовне навчання для всіх дітей початкової та середньої школи.

Керівними документами для грецької освіти на сучасному етапі є Конституція Греції, прийнята в 1975 році, та Закон про освіту, який був ухвалений Парламентом країни в 1985 році. Метою освіти є моральна, духовна, професійна та фізична освіта громадян, розвиток національної та релігійної свідомості для формування вільних і відповідальних членів суспільства [4, 155]. Всі громадяни Греції мають право на одержання освіти в початкових, середніх та вищих навчальних закладах державного або приватного типу. Освіта є обов'язковою для всіх дітей до досягнення ними 15 річного віку. Держава забезпечує безкоштовну загальну освіту (дитячі садки, початкові школи, гімназії та ліцеї). Державою також визначаються обов'язкові типи програм, річне і тижневе навантаження, предмети, які належить викладати в кожному класі, тривалість уроку, зміст і порядок проведення іспитів і тестів.

Сучасна освіта Греції становить такі рівні:

- дошкільне виховання – 2 роки (з 4 до 6 років);
- обов'язкова освіта – 9 років (з 6 до 15 років: 6 років початкова освіта і 3 роки середня);
- школи вищої середньої освіти – ліцеї різних типів – 3 роки навчання;
- вища університетська та не університетська освіта.

Грецька початкова школа (Dimotiko Scholio) включає навчання з першого до шостого класу. Дошкільне виховання здійснюється в дошкільних закладах (яслах та дитячих садках) державного або приватного типу для дітей 4-6 років, проте відвідування їх не обов'язкове для всіх дітей.

До першого класу зараховуються ті діти, кому на початок навчального року виповнилося 6 років. Навчальний рік розпочинається 11 вересня і закінчується 21 травня. Навчання в початкових класах триває 175 днів і здійснюється в п'ятиденному режимі з тижневим навантаженням – 25-30 годин, залежно від класу та навчальної програми. Упродовж навчального року діти мають двотижневі зимові (з 24 грудня до 6 січня) та Пасхальні канікули.

Навчальний процес у початкових класах традиційно проводиться одним вчителем, за винятком іноземних (англійської, французької) мов, фізкультури та естетики. В однозмінному режимі уроки в школі розпочинаються о 8 год. 15 хв. і закінчуються о 13 год. 30 хв. При двозмінному навчанні уроки після обіду тривають з 14 до 19 год. Наповнюваність класів не повинна перевищувати 25 учнів на одного вчителя.

Початкова освіта в Греції має два типи – державний та приватний. За бажанням батьків діти можуть навчатися в будь-якій з них, але, обравши державну школу, вони повинні будуть відвідувати ту, яка знаходиться найближче до їхнього місця проживання. Державні початкові школи функціонують на території всієї країни, навіть у найвіддаленіших та недоступних населених пунктах.

У 2001-2002 навчальному році в країні, населення якої становило 10,4 млн. осіб, налічувалось 15 905 дошкільних закладів (дитячі садки та ясла). Майже 650 тис. школярів здобували початкову освіту в 49842 школах.

Таблиця 1 [5]

Кількість навчальних закладів, вчителів та учнів у Греції (1980- 2002 рр.)

Дошкільна освіта	*1980-1981*	*1990-1991*	*1998-1999*	*1999-2000*	*2000-2001*	*2001-2002*
Ясла	4,576	5,518	5,575	5,574	5,675	5,694
Дитячі садки	6,514	8,400	9,278	9,579	9,626	10,211
Діти дошкільн. віку	145,924	136,536	144,133	146,862	144,657	144,055
Шкільна освіта	*1980-81*	*1990-91*	*1998-99*	*1999-2000*	*2000-2001*	*2001-2002*
Школи	9,461	7,653	6,431	6,233	6,212	6,074
Вчителі	37,315	43,599	49,186	50,524	48,852	49,842
Учні	900,641	813,353	647,446	642,077	641,368	647,041

http://www.eurydice.org

За організацію освітньої діяльності, управління освітою несе відповідальність Міністерство освіти і релігії Греції. Воно здійснює оцінку педагогічних потреб, визначає мету і завдання освіти, розробляє законодавчу базу з освітніх програм, забезпечує навчальні заклади підручниками, надає фінансову допомогу, перевіряє роботу директорів початкових і середніх навчальних закладів у 54 префектурах країни.

У 1995 році були засновані Національна рада з питань освіти (ESYP), Освітньо-дослідницький центр (KEE) і Навчальний центр у підтримку освіти (MOKESE), створення яких сприяло вирішенню проблеми децентралізації освіти Греції та завершенню реформування системи освіти на всіх рівнях.

Основним завданням початкової школи в Греції є збалансований розвиток розумових і фізичних здібностей дітей. Навчальний план грецької початкової школи включає такі предметні цикли:

– сенсорне виховання і фізкультура;
– новогрецька мова;
– арифметика і математика, фізика;
– предмети соціально-природничого циклу: географія, історія, природознавство й екологія, соціологія та основи громадського права, релігійні течії;
– образотворча активність: естетика, малювання, музична освіта, художня праця.

Таблиця 2 [5]

Предмети, що вивчаються в кожному класі початкової школи Греції, і кількість годин, які відводяться на ці предмети

Навчальні предмети	**Навчальні години по класах**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Релігія			2	2	2	2
Новогрецька мова	9	9	9	9	8	8
Математика	4	4	4	4	4	4
Історія			2	2	2	2
Природознавство й екологія	5	5	4	4		
Географія					2	2
Фізика					3	3
Соціологія та основи громадського права					1	1
Естетика	4	4	3	3	2	2
Фізкультура	2	2	2	2	2	2
Іноземна мова				3	3	3
Шкільне життя	1	1	–	–	–	–

Загалом:	**25**	**25**	**26**	**29**	**29**	**29**

http://www/eurydice.org.

Аналізуючи навчальні плани початкової школи, слід відзначити, що пріоритетними у початкових класах грецької школи є загальнонавчальні розвивальні, виховні та оздоровчі функції, тобто такі, які дають можливість досягти відповідного співвідношення між навчанням, вихованням і розвитком дітей.

Крім основних навчальних планів роботи початкової школи, складаються плани роботи для окремих груп учнів, які мають певні вади (фізичні або психічні), а також для тих, у кого виникають труднощі при вивченні окремих предметів (математики, іноземної мови та ін.).

Підвищення якості масової освіти зумовлює проблему виділення і навчання обдарованих дітей. Один із напрямів розвитку обдарованих дітей – пошук альтернативних систем освіти. Це можуть бути як приватні, так і спеціалізовані державні школи.

У різні періоди становлення і розвитку змісту освіти в різних освітніх системах країн Європи, Америки, Азії оцінка виступає словесним чи графічним символом означення вагомості, значущості того, що є предметом оцінювання. Заслуговує на увагу система оцінювання знань учнів у початковій школі Греції. Воно базується на щоденних усних опитуваннях, загальній участі учнів у навчальному процесі, а також на результатах виконання домашніх та шкільних робіт.

Оцінювання результатів роботи в 1-2 класах грецької школи тільки якісне, а починаючи з третього класу – кількісно-якісне. Рівень знань учнів оцінюють за такою шкалою: "відмінно" – (А), "дуже добре" – (В), "добре" – (С), "недостатньо добре" – (Д). У п'ятому і шостому класах використовується наступна шкала: "відмінно" – (9, 10), "дуже добре" – (7, 8), "добре" – (5, 6), "недостатньо добре" – (3, 4).

У кінці навчального року школярам видається "сертифікат про успішність", а в шостому класі – "сертифікат про закінчення початкової школи" (Apolitirio Dimotikon), який засвідчує право на зарахування до середньої школи (Gymnasio) [6 , 2521].

Висновки. Враховуючи все те позитивне, що має сучасна початкова освіта Греції, слід відзначити, що вона ще потребує подальшого вдосконалення. Так, не відповідає сучасним вимогам вивчення іноземних мов, яке розпочинається лише з 4 класу, тоді як в контексті європейського демократичного громадянства іноземні мови є необхідним засобом для взаєморозуміння, демократичної стабільності та подальшого економічного зростання всієї Європи. Недостатньо уваги приділяється вивченню основ економічних знань.

Таким чином, питання реформування початкової освіти Греції недостатньо висвітлене в педагогічній літературі і потребує подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Виховання особистості. – К.: Либідь, 2003. – 316 с.
2. Кошарна Н. Сучасний стан середньої освіти у Швеції // Рідна школа. – 2003. – № 10. – С. 31-37.
3. Йегер С. Пайдейя. Воспитание античного грека. – М., 1997. – 342 с.
4. Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: История и современность. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.
5. The Information Network on Education in Europe. Eurydice European Unit. – 2002 // http://www.eurydice.org.
6. Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Mylonas, Th., Solomon, J., & Vergidis, D. Greece: System of Edycation // T.N. Postlethwaite International Encyclopedia of Education. Oxford. Pergamon. – 1994. P.2515-2523.

АВТОРИ НОМЕРА

БАБУР Людмила Іванівна	старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) імені Михайла Коцюбинського
БОГУШ Алла Михайлівна	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського
ВАСИЛЬКІВСЬКА Надія Адамівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри рідної мови та методики її викладання Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка
ВИХРУЩ Анатолій Володимирович	доктор педагогічних наук, професор, ректор Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти
ВИХРУЩ Віра Олександрівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ВОЛОШАНСЬКА Світлана Ярославівна	кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології Дрогобицького державного педагогічного університету (ДДПУ)
ВОЛЧАСТА Марія Миколаївна	вчитель початкових класів Теребовлянської ЗОШ І-ІІІ ступенів
ГЕРАСИМЧУК Ольга Володимирівна	асистент кафедри інформатики ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ГЛАДЮК Тетяна Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математично-природничих наук та методики їх викладання у початкових класах ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ГОЛОВКО Інна Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Слов'янського державного педагогічного університету
ГРИНЧУК Ірина Павлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментальної музики ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ГРУЦЬ Галина Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ДЕМЧЕНКО Олена Петрівна	завідувач відділенням "Початкове навчання" Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського
ДЯЧОК Оксана Миронівна	кандидат архітектури, доцент кафедри образотворчого мистецтва та методики його викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка

ЖАРКОВА Ірина Іванівна	асистент кафедри природничих і математичних дисциплін та методики їх викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЗАГОРУЙ Раїса Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання ВДПУ імені М.Коцюбинського
ЗОЗУЛЯК Роксоляна Василівна	аспірантка кафедри загальної педагогіки та історії педагогіки Прикарпатський університету (ПУ) імені Василя Стефаника
ІВАНЦІВ Марія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкового навчання Волинського державного університету (ВДУ) імені Лесі Українки
ІОНОВА Олена Миколаївна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського державного педагогічного університету ім.Г.С.Сковороди
КАВЧАК Віра Степанівна	старший викладач кафедри біології ДДПУ
КАЛАШНІКОВ Геннадій Дмитрович	старший викладач кафедри англійської мови Тернопільської державної академії народного господарства
КАРАБІНОВИЧ Любов Миколаївна	асистент кафедри історії педагогіки ПУ імені Василя Стефаника
КІЛІЧЕНКО Оксана Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкового навчання ПУ імені Василя Стефаника
КЛЕПАЧ Наталія Володимирівна	аспірантка кафедри теорії та методики викладання української мови ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КОДЛЮК Ярослава Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КОЗАК Мирослава Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих і математичних дисциплін та методики їх викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КОЛОМІЄЦЬ Алла Миколаївна	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
КОРНІЄНКО Сергій Миколайович	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри фізичного виховання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КОРНІЄНКО Софія Марківна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КОРЧЕВСЬКА Ольга Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих і математичних дисциплін та методики їх викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка

КОТУХ Наталія Віталіївна	аспірантка кафедри соціальної педагогіки і педагогіки початкового навчання Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка
КРИВОШЕЯ Тетяна Михайлівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і методики початкового навчання ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
КУДРИК Валентина Володимирівна	кандидат біологічних наук, доцент кафедри теорій та методики початкового навчання ВДУ імені Лесі Українки
КУРДИДИК Стефанія Василівна	кандидат сільгосподарських наук, доцент кафедри біології ДДПУ
ЛАПШИНА Ірина Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
ЛЕЩУК Світлана Олексіївна	асистент кафедри інформатики ТДПУ імені Володимира Гнатюка
МАМЧИЧ Олена Борисівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри слов'янської філології Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка
МАТІЯШ Валентина Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
МЕЖИЛОВСЬКА Любов Йосипівна	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри теорії та методики початкового навчання ПУ імені Василя Стефаника
МЕЧНИК Лариса Андріївна	доцент кафедри природничих і математичних дисциплін та методики їх викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
НАДТОЧА Наталія Сергіївна	магістрант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету (ЛНПУ) імені Тараса Шевченка
НАУМЧУК Володимир Іванович	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри гімнастики та спортивних ігор ТДПУ імені Володимира Гнатюка
НАУМЧУК Марія Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри рідної мови та методики її викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
НЕСТЕРЕНКО Лідія Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ЛНПУ імені Тараса Шевченка
НЕСТЕРОВИЧ Богдан Іванович	старший викладач кафедри педагогіки і методики початкового навчання ВДПУ ім. М.Коцюбинського
ОДИНЦОВА Галина Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри рідної мови та методики її викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ОЛЕКСЮК Вікторія Романівна	асистент кафедри практичної психології ТДПУ імені Володимира Гнатюка

ОЛІЙНИК Галина Іванівна	аспірантка кафедри історії педагогіки ПУ імені Василя Стефаника
ОНИШКІВ Зіновій Михайлович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та методики початкового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ОРАП Марина Олегівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри психології ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПЕНЬКОВСЬКА Наталія Михайлівна	кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПІЧЕ-ООЛ Тетяна Семенівна	кандидат педагогічних наук, доцент Московського міського педагогічного університету (ММПУ)
РЕШЕТУХА Любов Григорівні	здобувач кафедри педагогіки та методики початкового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
РОМАНИШИН Ірина Ярославівна	провідний спеціаліст, інспектор шкіл Управління освіти і науки Тернопільської обласної державної адміністрації
СВЕТЛОВСЬКА Наталія Миколаївна	професор, доктор педагогічних наук ММПУ
СЕРНЯК Оксана Михайлівна	викладач кафедри практики англійської мови ТДПУ імені Володимира Гнатюка
СИНИШИН Леся Віталіївна	викладач математичних дисциплін Чортківського обласного педагогічного училища (ЧОПУ) імені Олександра Барвінського
СТАРІКОВА Людмила Павлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математично-природничих дисциплін Харківського державного педагогічного університету
СУПРУНЕНКО Наталія Олександрівна	аспірантка кафедри педагогіки та методики початкового навчання ВДПУ ім.М.Коцюбинського
ТАРАСЕНКО Галина Сергіївна	доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки та методики початкового навчання ВДПУ ім. М.Коцюбинського
ЧЕРВ'ЯКОВА Наталія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, докторант ЛНПУ імені Тараса Шевченка
ЧОСІК Леся Яківна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкового навчання ВДУ імені Лесі Українки
ШЕМПРУХ Іоланта	доктор габілітований (доктор педагогічних наук) Жешівського університету (м.Жешів, Польща)
ЮЗИК Ольга Протасіївна	викладач спецдисциплін ЧОПУ імені Олександра Барвінського
ЯНЧЕНКО Ольга Яківна	аспірантка кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА **3**

Богуш Алла. Наступність дошкільної і початкової ланок у системі неперервності освіти 3

Кодлюк Ярослава. Підручник для початкової школи як модель сучасного процесу навчання 6

Янченко Ольга. Дидактичні умови формування у молодших школярів уміння працювати з підручником 11

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ **16**

Корнієнко Софія, Корнієнко Сергій. Взаємодія сім'ї і школи у фізичному вихованні молодших школярів 16

Демченко Олена. Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів у контексті гуманізації освітнього процесу 19

Пеньковська Наталія, Олексюк Вікторія. Особливості розвитку рефлексії молодших школярів 23

Орап Марина. Проблема формування "Я-концепції" дітей молодшого шкільного віку 26

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА **31**

Тарасенко Галина. Творча спрямованість естетико-екологічної культури вчителя початкових класів 31

Наумчук Марія, Наумчук Володимир. Підготовка творчого вчителя до роботи за особистісно-орієнтованими технологіями 34

Гладюк Тетяна. Педагогічні умови підвищення ефективності природничо-наукової підготовки майбутніх вчителів початкових класів 39

Супруненко Наталія. Художньо-творча підготовка майбутніх учителів початкових класів у процесі мистецької діяльності 43

Романишин Ірина. Технологія проблемно-пошукового навчання вчителів початкових класів у процесі післядипломної освіти 46

Нестерович Богдан. Підготовка творчого вчителя початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами 48

ВИВЧАЄМО ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ **52**

Черв'якова Наталія. Методичні задачі як засіб формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів 52

Загоруй Раїса. Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів початкових класів умінь доказово міркувати 56

Старікова Людмила. Природничо-наукова підготовка майбутніх учителів початкової школи 60

Коломієць Алла, Бабур Людмила. Сучасні проблеми професіоналізації природничо-математичної підготовки вчителя початкових класів 63

Лещук Світлана. Впровадження курсу "Методика викладання інформатики в початкових класах" в систему підготовки вчителя початкової школи 67

Герасимчук Ольга. Електронний підручник як компонент інформаційно-навчального середовища у підготовці майбутнього вчителя початкової школи: проблеми структури 69

Кудрик Валентина. Про доцільність введення курсу "Природа України та її охорона" 73

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ **75**

Вихрущ Віра. Національний підручник для україномовних дітей як дидактична проблема другої половини XIX – початку XX століття 75

Юзик Ольга. Розвивальна спрямованість навчання учнів початкових шкіл Галичини (20-ті – 30-ті роки XX століття) 81

Олійник Галина. Еволюція змісту початкової освіти в українських школах Закарпаття (20-30-Ті рр. XX століття) 84

Зозуляк Роксоляна. Історія розвитку освіти і педагогічної думки в Галичині у 1900-1939 роках 88

Вихрущ Віра, Решетуха Любов. Методологічні основи естетичної педагогіки: історичний аспект 91

ЛІНГВОДИДАКТИКА **94**

Пиче-Оол Татьяна, Светловская Наталья. Самостоятельная работа с текстом произведения при обучении чтению 94

Мамчич Олена. Вчитель початкової школи як специфічна мовна особистість 97

Одинцова Галина. Особливості вивчення лінгвістичної термінології у початкових класах 101

Васильківська Надія. Ознайомлення молодших школярів із лексичним повтором як засобом зв'язаності тексту 104

Клепач Наталія. Комунікативний напрямок у навчанні рідної мови 108

Груць Галина. Використання методу дидактичних ігор на уроках іноземної мови у початковій школі 112

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ЕЛЕМЕНТИ НАУКОВОГО ПОШУКУ **119**

Онишків Зіновій. Формування навичок самоконтролю в учнів малокомплектної початкової школи 119

Кіліченко Оксана, Мижиловська Любов. Нестандартні уроки в початковій школі 122

Карабінович Любов. Формування пізнавальної активності молодших школярів через систему технологічних прийомів навчання 125

Корчевська Ольга, Козак Мирослава. До питання формування вмінь учнів розв'язувати завдання підвищеної складності 128

Волчаста Марія. Вивчення геометричного матеріалу у початкових класах 132

Головко Інна. Системність у навчанні молодших школярів складати твори-міркування 136

Гринчук Ірина. Інноваційні методики організації слухання музики школярами: системний підхід до розробки та впровадження 140

З ДОСВІДУ РОБОТИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ **143**

Лапшина Ірина. Специфіка формування навички читання у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку 143

Жаркова Ірина, Мечник Лариса. Керівництво процесом формування у молодших школярів природничих знань дієво практичного характеру 145

Матіяш Валентина. Збагачення творчо-краєзнавчого матеріалу майбутніх вчителів початкових класів у процесі позааудиторної роботи 150

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ **154**

Котух Наталія. Професіоналізм педагога в умовах відкритості суспільства й освіти 154

Нестеренко Лідія, Надточа Наталя. Портфоліо як засіб професійного самовизначення майбутнього вчителя 158

Кривошея Тетяна. Проблема інтеграції наукового та художнього підходів до освоєння учнями навчального матеріалу 161

Серняк Оксана. Психолого-педагогічні передумови забезпечення комунікаційної спрямованості підготовки майбутніх вчителів іноземної мови для школи і ступеня 165

Синишин Леся. Формування інформаційної культури вчителя початкової школи 168

Курдидик Стефанія, Кавчак Віра, Волошанська Світлана. Екологічне виховання учнів засобами народознавства 172

Дячок Оксана. Використання творів пейзажного жанру на уроках рідної мови у початкових класах 175

Іванців Марія, Чосік Леся. Особливості застосування колективної форми роботи на уроці математики в початкових класах 178

ЗА РУБЕЖЕМ 182

Szempruch Jolanta. Twórczy charakter pracy nauczyciela w kontekście przeobrażeń oświaty w Polsce 182

Іонова Олена. Особливості викладання іноземних мов у початковій Вальдорфській школі 184

Вихрущ Анатолій. Початкова освіта Польщі: проблеми і перспективи 187

Калашніков Геннадій. Початкова школа в системі освіти Греції: ретроспективний аналіз 190

АВТОРИ НОМЕРА 194

ЗМІСТ 198

Здано до складання 26.03.2004. Підписано до друку 19.04.2004. Формат 60 х 84/16. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів – 17,5. Обліково-видавничих аркушів — 25. Замовлення №167.
Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97.