

**ТРОСТЯНЕЦЬКА РАЙОННА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ВІДДІЛ ОСВІТИ**

РАЙОННИЙ МЕТОДИЧНИЙ КАБІНЕТ

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ



ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИЙ БЮЛЕТЕНЬ
Випуск 11

ТРОСТЯНЕЦЬ
2010

Упорядники: Волочаєва Л.А., завідувачка районного методичного кабінету, Ващенко І.М., методист із початкового навчання районного методичного кабінету відділу освіти Тростянецької районної державної адміністрації

Комп'ютерна верстка та дизайн: Волочаєва Л.А., завідувачка районного методичного кабінету відділу освіти Тростянецької районної державної адміністрації

Використані джерела:

Початкова школа. Науково-методичний журнал. №8, 2006 р.
<http://www.ukrlit.vn.ua>
<http://www.ukrreferat.com>
<http://www.refine.org.ua>
<http://revolution.allbest.ru>
<http://ua.textreferat.com>
<http://teacher.at.ua>
<http://librar.org.ua>
<http://otherreferats.allbest.ru>

З М І С Т

➤ Загальнонавчальні уміння і навички як ключова компетентність учнів початкової школи.....	5
➤ Формування у молодших школярів організаційних умінь і навичок.....	18
▪ Організаційні уміння і навички: дефініції поняття	
▪ Способи формування організаційних умінь і навичок	
➤ Дидактична гра як засіб формування у молодших школярів загальнонавчальних умінь і навичок.....	33
▪ Онтогенетичні корені дитячої ігрової діяльності	
▪ Гра як метод навчання молодших школярів	
▪ Дидактичні умови використання гри як засобу формування загальнонавчальних умінь і навичок	
➤ Формування загальнопізнавальних умінь у молодших школярів як дидактична проблема.....	52
➤ Формування інтелектуальних вмінь у молодших школярів в процесі навчання.....	56

Розділ 1. Психолого-педагогічні основи навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів

1.1. Вимоги до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів

1.2. Мотиви навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Розділ 2. Процес формування інтелектуальних вмінь і навичок у молодших школярів

2.1. Умови успішного розумового розвитку молодших школярів.

2.2. Види інтелектуальних вмінь і навичок

2.3. Вміння вчитися як основа інтелектуальної діяльності молодших школярів

➤ Розвиток мовлення першокласників.....	70
▪ Вивчення рівня дошкільної мовленнєвої підготовки дітей ▪ Формування звукової культури мовлення ▪ Розвиток діалогічного та монологічного мовлення	
➤ Формування загальномовленнєвих умінь та навичок учнів засобами особистісно орієнтованого спілкування.....	84
➤ Педагогічні умови формування дослідницько-пошукових здібностей у молодших школярів в процесі навчання.....	89
Розділ 1. Формування дослідницько-пошукових здібностей як складова розвивального навчання 1.1. Поняття та значення дослідницько-пошукових здібностей. 1.2. Видатні педагоги про формування дослідницько-пошукових здібностей. 1.3. Значення розвивального навчання для формування дослідницько-пошукових здібностей Розділ 2. Педагогічні умови формування дослідницько-пошукових здібностей 2.1. Педагогічні прийоми формування дослідницько-пошукових здібностей. 2.2. Навчальні проекти як засіб формування дослідницько-пошукових здібностей молодших школярів 2.3. Формування дослідницько-пошукових здібностей у процесі контролю знань та умінь молодших школярів	

ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНІ УМІННЯ І НАВИЧКИ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Уміння учнів учитися як вимір розвивального потенціалу середньої освіти у наш час прискорюється нагромадженням інформаційних ресурсів і засобів навчання, які стають доступними для більшості людей планети. Мобільність населення, змагання між державами за темпи розвитку спонукають до переосмислення функцій і результатів освіти загалом. Світ, у якому доведеться жити нашим дітям, змінюється у чотири рази швидше, ніж наші школи. «І справді: у школу приходять покоління дітей, які живуть в інформаційному суспільстві, цифровому середовищі, – відзначає О. Савченко, – і щоб скористатися його перевагами, треба переосмислювати саме цінність знань і самодостатність вчителя як джерела інформації».



Одне з найважливіших завдань реформування загальноосвітньої школи – поступовий перехід до навчання дітей у перших класах із шести років. Аби правильно підійти до цієї проблеми і успішно вирішити її, необхідно визначити об'єктивну готовність шестирічної дитини до навчання у школі. Зробити це не так просто, оскільки в цьому віці досить інтенсивно відбуваються складні процеси психофізичного та морального розвитку особистості. Часто батьки помилково вважають, що знання їхніми дітьми літер, віршів, уміння лічити є достатнім для навчання в першому класі. Науково доведено, що діти, яким не вистачає до шести років трьох-чотирьох місяців (за окремими винятками), – це п'ятирічні діти, які істотно відрізняються від шестирічних. Щоб дитина швидко адаптувалася в шкільних умовах, успішно розвивалася, потрібен цілий комплекс фізичних, медико-фізіологічних і психологічних передумов, які визрівають саме на рубежі шести років, а часом і пізніше.

Психолого-педагогічні дослідження показали, що шестирічні діти можуть успішно навчатися, якщо процес їхнього навчання будувати нетрадиційно, з урахуванням особливостей даного віку. Встановлено, наприклад, що «звичне пояснення вчителя, навіть із використанням наочності, не дає бажаних результатів у роботі з цими дітьми, тому що вони ще не вміють керувати своєю поведінкою, мають довільну увагу, не можуть зосереджуватись тривалий час на одному об'єкті». Логічне мислення тільки-но починає формуватися, а тому нові знання діти засвоюють, як правило, під час практичних дій з предметами, реальними і знайомими їм об'єктами.

Дитина шести-семи років одночасно тяжіє до двох видів діяльності: ігрової та навчальної. Своєрідність цієї ситуації полягає в тому, що нерозвинені пізнавальні можливості дітей цього віку підкріплюються сильними в них ігровими мотивами, потребою в емоційному контакті й підтримці дорослого. Можна сказати: «чим більше в дошкільника розвинена ігрова діяльність, тим виразніше в маленького школяра прагнення утвердити себе у новій соціальній ролі – ролі учня».

Особливо цінними є сюжетно-рольові та дидактичні ігри, адекватні життєвим ситуаціям і явищам. Школярі з великим інтересом і бажанням виконують завдання, коли вводиться казковий персонаж або створюється казкова ситуація. Діти люблять виступати в ролі вихователя, вчителя, водія, власне учня. Подобається дітям малювати звірів та птахів. Такі ігри повинні проводитися не тільки на уроках, а й у позаурочний час.

Таким чином, можна говорити про те, що навчальна діяльність зароджується в надрах ігрової і лише поступово стає провідною. У процесі учіння молодший школяр поступово не тільки приймає мету навчання, а й добирає засоби, з допомогою яких її можна досягти, виконує певні дії і навіть контролює й оцінює результати цієї діяльності.

Щоб успішно оволодіти знаннями, молодші школярі у співпраці з учителем повинні оволодіти усім діапазоном загальнонавчальних умінь і навичок. Але не потрібно забувати, що надійною основою успішної організації навчання і виховання є врахування психофізіологічних особливостей і закономірностей розвитку учнів. Адже, як зазначає С. Коробко, в ефективному навчально-виховному процесі «засвоєння дитиною знань, умінь і навичок здійснюється в єдності із всебічним розвитком її особистості». Обстоюючи це важливе твердження психології про співвідношення між розвитком і навчанням, Л. Рубінштейн писав, що «дитина розвивається, виховується і навчається, а не розвивається і виховується, і навчається». При цьому, розвивальним є не всяке навчання, а лише те, яке враховує не тільки те, що доступне дитині у процесі самостійної діяльності, але і зорієнтоване на «зону найближчого розвитку», тобто на те, що дитина може виконати під керівництвом і з допомогою дорослих.

При характеристиці навчальної діяльності використовуються такі поняття: дія, операція, прийом, уміння, навичка. Ю. Бабанський так диференціює ці поняття: «Діяльність реалізується через сукупність певних операцій, які є наслідком процесів, що підкоряються усвідомленим цілям. Способи реалізації дій називаються операціями. Сукупність певних операцій можна назвати прийомами діяльності. Усвідомлене володіння будь-яким прийомом діяльності називається умінням. Уміння, доведене до автоматизму виконання, уже характеризується як навик».

Уміння і навички за своєю природою не є однорідними. Загальноприйнято розрізняти дві основні групи навчальних умінь і навичок – загальні та спеціальні.

Загальнонавчальні уміння та навички характеризуються як такі, «що мають достатньо широку сферу застосування, формуються і розвиваються у

системі декількох дисциплін, в основі мають як предметні (спеціальні), так і прикладні знання», «стосуються усіх навчальних предметів».

Спеціальні «пов'язані з специфікою окремих предметів», «специфічні для конкретних навчальних предметів або їх циклів».

Загальнонавчальні уміння і навички доволі різноманітні, тому вчені по-різному їх класифікують. Так, Ю. Бабанський виділяє навчально-організаційні, навчально-інформаційні та навчально-інтелектуальні уміння та навички. Тоді як І. Лернер вичленовує організаційні, практичні, розумові і психолого-характерологічні уміння. Також відома класифікація навчальних умінь і навичок за характером діяльності: пізнавальні, практичні, організаційні, уміння проводити самоконтроль, оцінні. О. Савченко, враховуючи специфіку чотирирічної початкової школи, об'єднала загальнонавчальні уміння і навички молодших школярів у такі групи: **організаційні, загальнопізнавальні, загальномовленнєві і контрольні-оцінні**. Вони формуються протягом усієї початкової школи, мають міжпредметний характер, а тому час для цієї роботи вчитель знаходить на різних уроках, враховуючи розвивальні можливості тієї чи іншої теми.

Знання діти засвоюють у різних видах діяльності. У навчально-виховному процесі відводиться чимало часу для малювання, конструювання, ліплення, побутової праці, гри. Поряд із цим має місце засвоєння знань як особлива, специфічна діяльність, як навчання, спрямоване на систематичне оволодіння основами наук. Усі ці спеціально керовані в навчально-виховному процесі види діяльності у своїй єдності забезпечують розвивальну функцію навчання. В умовах цілеспрямованого керівництва з усією повнотою реалізуються розвивальні можливості дошкільних видів діяльності, насамперед гри. «Систематичне засвоєння основ наук збагачує дітей новими знаннями, – пише С. Коробко, – значно розширює їхній світогляд, надає нового змісту їхній психічній діяльності, перебудовуючи характер розумових процесів – сприйняття, пам'яті і мислення, якісно змінюючи загальну спрямованість і риси особистості».

Умовою і результатом інноваційного типу навчання має бути сформованість в учнів бажання та уміння вчитися, шукати в різних джерелах інформацію, уміти застосовувати нові знання, освоювати уміння діяти і прагнути до творчості й саморозвитку.

Сконцентрованість уваги на проблемах особистості, яка є системою систем, структурою структур, зростання ролі людського фактору в усіх сферах життя об'єктивно вимагають системного підходу до формування ключових компетентностей школярів, однією із яких є уміння вчитися. Концептуально це окреслює новий підхід до розуміння якості освіти як інтегрального результату багатьох впливів, а також вияву вмінь і досягнень учнів у контексті всіх складових, які є особистісно і суспільно значущими. «Результатом якісної шкільної освіти, – на думку О. Савченко, – має бути виховання здорового покоління з чіткою громадянською позицією, яке хоче і вміє вчитися упродовж життя».

За останні 3–4 роки відбулися суттєві зміни в теоретичному осмисленні процесу навчання і в тому практичному забезпеченні, яке вдалося створити

спільними зусиллями. Дуже великою є роль науковців для осмислення саме розвивальної компоненти загальної середньої освіти. Тепер вона пов'язується з успішним формуванням в учнів умінь самостійно вчитися, критично мислити, користуватися комп'ютером, оволодівати іноземними мовами, прагнути до самопізнання і самореалізації в усіх видах діяльності, оволодівати практичними вміннями, потрібними для життєвого і професійного вибору.

Варто відзначити, що компетентнісний підхід у дидактиці традиційно пов'язувався з формуванням загальнонавчальних умінь і навичок; психологи більше акцентували увагу на потребнісній сфері, мотиваційній, але в умовах особистісно-орієнтованої освіти треба об'єднувати всі підходи і формувати ключову компетенцію – «бажання вчитися, потреби до самопізнання, самореалізації своїх можливостей і до оволодіння широким діапазоном усіх складових, які роблять навчальну діяльність повноцінною».

Уміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості. Оволодіваючи таким умінням досконало, людина стає більш автономною, незалежною від будь-яких зовнішніх впливів. Для всіх етапів шкільної освіти можна виділити такі характеристики самостійного учіння учня: учень, який вміє вчитися, сам визначає мету діяльності, або приймає ту, яку визначить учитель; виявляє зацікавленість до навчання, докладає вольових зусиль для досягнення результату; вміє організувати свою працю, знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задач, виконує у певній послідовності розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність, вміє її проаналізувати й прагне удосконалити.

Суттєво збагачують уявлення про сутність цього феномена дослідження психологів. Враховуючи двосторонній характер процесу навчання, Г. Цукерман визначає уміння вчитися як уміння вчити себе, бути учнем і вчителем одночасно, в одній особі, самостійно знати і робити те, що на початку навчання виконується лише у співдружності з учителем.

Заслуговує на увагу підхід Є. Божович та групи вчених до трактування даного поняття, теоретичним підґрунтям якого є розуміння методу навчання як спільної діяльності (взаємодії) вчителя й учня. Він дав змогу виділити у структурі методу дві групи компонентів – ті, що реалізує учитель, і ті, які стають надбанням школяра і реалізується ним самим (так звані «внутрішні компоненти» методу навчання). До другої групи вчені відносять прийоми розуміння і запам'ятовування навчального матеріалу, навички самоконтролю, способи роботи з наочними посібниками та ін. Саме «внутрішні компоненти», на думку науковців, складають основу уміння вчитися.

Розглянемо інші (найсучасніші) трактування аналізованого поняття: «уміння вчитися є здатність суб'єкта навчальної діяльності до самостійного виходу за межі своїх знань і умінь з метою пошуку нових способів дії»; «уміння вчитися, доступне молодшим школярам, входить у базові здібності саморозвитку»; «удосконалювати, вчити самого себе – значить будувати стосунки з самим собою як з «іншим», таким, що змінюється, який вчора думав і діяв не так, як сьогодні».

У вказаних означеннях чітко простежуються основні компоненти уміння вчитися:

а) рефлексні дії й операції, необхідні для того, щоб відділити відоме від невідомого, усвідомити недостатність наявних знань, умінь та навичок, тобто відповісти на перше питання самонавчання: чого навчатися?;

б) продуктивні дії і операції, які потрібні для оволодіння новими знаннями та умінями і дають відповідь на друге питання самонавчання: як навчатися? (Г. Цукерман).

Рівень сформованості даного уміння у значній мірі зумовлюється віковими особливостями школярів. У контексті аналізованої проблеми заслуговують на увагу дослідження вчених щодо можливостей розвитку даної якості у рамках початкової школи:

– «здатність навчати себе з допомогою іншого (вчителя), тобто ініціювати навчальне співробітництво є найбільш ранній інтерпсихічний вияв майбутнього уміння вчитися»;

– «підсумок початкової освіти – це дитина, яка навчає себе з допомогою дорослого», тобто здатна відповісти на два запитання: «Чи можу я розв'язати дану задачу?» і «Чого мені не вистачає для розв'язання?»;

– «уміння вчитися у його розвинутих й індивідуалізованих формах складається за межами молодшого шкільного віку. У початковій школі суб'єктом навчальної діяльності є клас як навчальна спільність».

Вважаємо, що виділені характеристики володіють дослідницькою продуктивністю і можуть слугувати основою для розробки психолого-педагогічних критеріїв сформованості уміння вчитися у молодшому шкільному віці, а також для з'ясування проблем наступності.

Зіставивши точки зору дидактиків і психологів на трактування сутності означеного поняття, помічаємо, що науковий пошук педагогів зорієнтований в основному на розробку технології формування загальнонавчальних умінь і навичок, тоді як психологи перевагу надають розвиткові рефлексії як необхідної умови уміння вчитися.

Аналіз психолого-педагогічної літератури і педагогічного досвіду свідчить про те, що на становлення дитини як школяра істотно впливають передумови навчальної діяльності, сформовані у період дошкілля, тому охарактеризуємо психологічні особливості дітей 6–7 – річного віку з точки зору можливостей оволодіння загальнонавчальними умінями і навичками.

Науковий доробок Д. Ельконіна, О. Венгера, М. Піддьякова, В. Котирло, С. Коробко та ін. вчених свідчить про значні можливості дітей 6–7-річного віку у засвоєнні знань, формуванні умінь і навичок. Центральним моментом в оволодінні навчальною діяльністю, вважають дослідники, є переорієнтування свідомості школяра з кінцевого результату, якого потрібно досягти у процесі розв'язання завдання, на способи його виконання. Саме інтерес до способів виконання завдання, на думку вчених, становить психологічну основу навчальної діяльності (М. Піддьяков, А. Пишкало та ін.).

Дослідження О. Усової показують, що у період дошкільного дитинства формується уміння орієнтуватися на зразок (мається на увазі не лише кінцевий результат, а й спосіб його виконання).

У цьому віці розвиваються основні компоненти вольових дій: дитина спроможна поставити мету, спланувати роботу і виконати її, проявити деякі

вольові зусилля з метою подолання труднощів, оцінити результат. Однак, як засвідчують вчені, всі вони ще недостатньо розвинуті.

Вивчаючи розумовий розвиток дошкільників, В. Давидов, О. Запорожець, О. Проскура та інші психологи підкреслюють можливість формування у них уявлень і найпростіших понять, вказують на наявність здатності до узагальнення і класифікації.

Дослідники мовлення дітей дошкільного віку (Д. Ельконін, А. Богуш та інші вчені) розкрили можливості даного періоду у мовленнєвому розвитку. Виділено ситуативну і контекстну форми мовлення як найбільш характерні для дітей 6–7-річного віку. Ситуативне мовлення характеризується згорнутістю, воно тісно пов'язане з конкретними обставинами. Зміст контекстного мовлення розгортається у самому контексті, а тому зрозуміле слухачам без урахування обставин. До кінця дошкільного віку ці форми мовлення співіснують, і дитина користується кожною з них залежно від умов спілкування.

У старших дошкільників формується і пояснювальне мовлення (міркування, пояснення способу дії). Це складний вид мовлення, який вимагає точної лексики. Його розвиток до шести років не завершується. Однак, як стверджує Д. Ельконін, за певних сприятливих умов (коли дитині поставлено зрозуміле, близьке і цікаве завдання; коли вона може опиратися на спостереження доступних для її розуміння фактів) – уже в дошкільному віці спостерігається виникнення найпростіших видів міркування.

Найбільш системно, з урахуванням структури процесу учіння представлено підхід до виділення передумов навчальної діяльності у дослідженні О. Проскури. Повновартісна навчальна діяльність, на думку відомого психолога, у значній мірі зумовлюється передумовами, що закладаються у дошкільному дитинстві: умінням сприйняти учбову задачу, розвитком допитливості, вмінням планувати свої дії, здійснювати самоконтроль, здатністю усвідомлювати навчальний матеріал, ступенем розвитку рефлексії.

Результати досліджень психологічних особливостей дітей даної вікової групи дали можливість визначити основну передумову навчальної діяльності – уміння свідомо підпорядковувати свої дії правилу, яке узагальнено визначає спосіб діяльності (Л. Венгер, І. Зверев, М. Піддяков, А. Пишкало). Науковці стверджують, що «в цей період у дитини виникає стан, який можна назвати наочністю». О. Усова виділила і вивчила якості наочності, які включають у себе уміння слухати і чути дорослого (основний показник оволодіння елементарними формами навчальної діяльності у дошкільному віці), працювати за його вказівками, здатність відокремлювати свої дії від дій інших, здійснювати самоконтроль. Додамо, що у психологічній науці виділено інтегративний показник, що засвічує готовність шестирічної дитини до шкільного навчання – шкільну зрілість (на відміну від семирічних, для яких таким показником виступає психологічна готовність до навчання). Компоненти шкільної зрілості розроблені німецькими дослідниками Г. Гетцер, А. Керном, Г. Штребел та чеським науковцем Я. Нірасеком і включають у себе розумову зрілість, показниками якої вважають диференційоване сприймання, довільну увагу, аналітичне мислення; емоційну, що характеризується певною емоційною

стійкістю дитини, відсутністю імпульсивних реакцій; соціальну зрілість, пов'язану з потребами спілкування з іншими дітьми. Щодо психологічної готовності до школи, то вона, на думку О. Проскури, є наслідком першого року навчання 6-літок у школі.

Зауважимо, що врахування основних передумов навчальної діяльності, які склалися за період дошкільного дитинства – важлива, на наш погляд, дидактична умова ефективного формування уміння вчитися як цілісної якості особистості.

У зв'язку з викладеним актуалізується проблема наступності у роботі дошкільних закладів і школи, яка трактується як цілеспрямований, двосторонній зв'язок, що передбачає, з одного боку, розвиток у дошкільників передумов навчальної діяльності, установку на виконання тих вимог, які будуть пред'явлені дітям з перших днів перебування у школі, а з іншого – врахування готовності дитини до шкільного навчання, рівня сформованості основних передумов навчальної діяльності з метою їх розвитку.

Таким чином, теоретичний аналіз поняття «уміння вчитися» свідчить про те, що його ядро утворюють загальнонавчальні уміння і навички. Зміст роботи в означеному аспекті у рамках початкової школи визначається програмою «Формування загальнонавчальних умінь і навичок», (автор О. Савченко). Розподіл міжпредметних умінь здійснено з урахуванням структури навчальної діяльності й передбачає оволодіння молодшими школярами організаційними, загальномовленнєвими, загальнопізнавальними і контрольно-оцінними уміннями. Зважаючи на їх різноманітність, нами зроблена спроба виділити у кожній групі провідні, тобто ті, що включають у себе всі інші або сприяють їх розвитку, та визначити дидактичні умови формування даних умінь.

Так, наприклад, організаційні уміння і навички, що спрямовані на раціональну організацію навчальної діяльності, передбачають оволодіння такими уміннями: організувати робоче місце, точно виконувати вказівки вчителя, планувати навчальні дії, працювати з підручником.

Провідними загальномовленнєвими уміннями, які забезпечують розвиток в учнів культури спілкування, є: уміння слухати, відповідати, запитувати, міркувати.

Загальнопізнавальні уміння передбачають оволодіння операціями і спрямовані на формування у молодших школярів спостережливості, аналізу, порівняння, узагальнення.

Важливими компонентами навчальної діяльності є дії контролю й оцінки. Їх формування передбачає поєднання мотиваційного і процесуального аспектів, оскільки «виховання потреби в самоконтролі, з одного боку, і озброєння дитини засобами і способами самоконтролю, з іншого, – ось дві необхідні сторони його формування», – вказує А. Маркова. Серед групи контрольно-оцінних умінь провідними вважаємо такі: уміння орієнтуватися на зразок, здійснювати само- і взаємоконтроль, висловлювати оцінні судження.

Формування організаційних умінь і навичок не можна зводити лише до зовнішніх виявів, адже найчастіше організаційний момент вчителі зводять до готовності класної кімнати і учнів до уроку. Це неефективний підхід. Як зазначає О. Савченко: «Вона (організованість) передбачає сукупність умінь,

взаємодія яких забезпечує швидке включення молодших школярів у навчання, їх здатність діяти цілеспрямовано, орієнтуватися в часі, заздалегідь обдумувати послідовність і способи виконання завдання». Тобто, у молодших школярів потрібно сформувані вміння організовувати своє робоче місце, орієнтуватися в часі та берегти його, планувати свої дії, доводити роботу до кінця.

Формуючи організаційні вміння та навички, вчитель повинен використовувати різноманітні методи, такі як: роз'яснення, бесіда, переконання, показ, ігрові ситуації, змагання, прийоми стимулювання і вправління дітей у певних діях. У зв'язку із зниженням віку дітей, які приходять до школи, формування організованості першокласників потребує особливої уваги, вчитель має докладати багато терпіння і наполегливості.

Не меншої уваги потребують і такі вміння школярів, як зосереджено слухати, виділяти смислові елементи висловлювання, запитувати й вибірково відтворювати матеріал з елементами логічної обробки, зв'язно, послідовно міркувати.

Мовленнєві знання і вміння – це ще одна умова розвивального навчання, неодмінний його компонент. Усім відомо, що збіднене мовлення не лише звужує процес дитини, а й практично унеможливорює повноцінну навчальну діяльність. Тому на усіх уроках учителю варто звертати увагу дітей і на зміст сказаного, і на те, в який саме спосіб точніше, повніше, виразніше його передати.

Формування загальномовленнєвих умінь і навичок повинно інтегрувати вміння логічно мислити й вміння зв'язно, послідовно викладати свої думки. Не можна оминати увагою того, що у діалозі мовлення підтримується співбесідником словом, жестом, поглядом. А монолог, як зазначав Л. Виготський, – це вища й складніша форма мовлення, яка розвинулася історично пізніше, ніж діалог.

Ядром навчальної діяльності учнів О. Савченко називає індивідуальну мислительну діяльність учнів – той процес, до якого більшість вчителів дитину спонукають єдиним словом: «Думай!». Але що означає думати для шести-семирічної дитини? Тому, аби полегшити шлях до самотійного мислення школярів, потрібно активно керувати цим процесом і знати, що об'єднує мислительні операції і в чому їхня специфіка.

«Людська діяльність, – писав О. Леонтьєв, – не існує інакше, як й формі дій або ланцюга дій». При цьому способи реалізації дій є операціями. Таким чином, будь-яка розумова діяльність складається з певних операцій. Як відомо, в основі всіх розумових дій лежать процеси аналізу й синтезу. Виконуючи їх, учень спостерігає, виділяє ознаки, частини, диференціює, виявляє зв'язки.

Спільним є критерії сформованості пізнавальних умінь, зокрема «учень повинен знати суть даного способу дії і вміти ним самотійно користуватися». Тому випускник початкової школи має не тільки знати, що таке, скажімо, порівняння, а які операції потрібні для його виконання, в якій послідовності їх здійснюють, порівнюючи різні об'єкти.

Дослідження психологів і дидактів показують, що формувати пізнавальні вміння молодших школярів можна різними шляхами. Спершу учням пропонуються підготовчі вправи, які допомагають їм набути досвіду виконання

елементарних операцій. Потім діти уже спостерігають, як думає вчитель, тобто мають практичний зразок моделей мислення. Зрештою, самотійно роблять висновки, як краще застосувати ту чи іншу операцію у вирішенні певного завдання.

Формування у молодших школярів контрольно-оцінних умінь і навичок – неодмінна умова повноцінності навчання.

Психологічні дослідження (О. Проскура, С. Коробко) доводять, що контрольно-оцінний компонент у 7-річних дітей, так само, як і в 6-річних, перебуває на рівні слів «добре», «погано», «подобається» чи «не подобається». Практичні дії з пошуку і виправлення помилок, аналізу та оцінювання робіт діти цього віку здійснюють, як правило, у співробітництві з дорослими. Отож, ці дії потребують спеціального керівництва з боку вчителя.

Основними методами і прийомами формування самоконтролю є: поопераційне пояснення способу дії, зіставлення зі зразком, оволодіння конкретними прийомами перевірки, опора на пам'ятку, алгоритмічний припис, взаємоконтроль, диференційований підхід учителя до виправлення помилок тощо.

В основі самоконтролю лежить довільна увага, тому на різних уроках, а також у групах продовженого дня треба систематично тренувати увагу дітей, зокрема, таких її якостей, як концентрація, вибірковість, стійкість, розподіл.

Зміст роботи в зазначеному напрямі відображено у програмі «Формування загальнонавчальних умінь і навичок», яка є складовою частиною навчальних програм для початкової школи. Загальне уявлення про структурні компоненти та обсяг загальнонавчальних умінь молодших школярів дає таблиця 1, складена на матеріалі цієї програми.

Отже, успішність навчання учнів початкової школи значною мірою визначається рівнем оволодіння загальнонавчальними вміннями і навичками. Уміння вчитися формується шляхом оволодіння провідними організаційними (уміння організувати робоче місце, точно виконувати вказівки вчителя, планувати навчальні дії, працювати з підручником), загальнонавчальними (уміння слухати, відповідати, запитувати, міркувати), загально – пізнавальними (спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати), контрольно-оцінними (орієнтуватися на зразок, здійснювати само- і взаємоконтроль, висловлювати оцінні судження) вміннями і навичками, які складають ключову компетентність молодшого шкільного віку.

Отже, формування загальнонавчальних умінь – неодмінна умова повноцінного навчання. Процес формування має міжпредметний характер, у ньому органічно поєднуються і взаємодіють змістова, мотиваційна і процесуальна сторони. Поряд із прийомами, що стимулюють дітей до самотійного застосування цих умінь, практикуються спеціальні завдання і засоби навчання розумових дій, які становлять структуру кожного вміння.

Таблиця 1. Зміст загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.

№	Групи умінь	Перелік умінь	Провідні уміння
1.	Організаційні	1 кл. – добирати обладнання для проведення уроку, розкласти його в потрібному порядку; включатися в роботу відразу після вказівки вчителя; дотримувати єдиних вимог до оформлення письмових вправ; розрізняти основні елементи навчальної книжки (обкладинка, корінець, сторінка), користуватися закладкою; дотримувати правильної поведінки під час читання і письма. 2 кл. – дотримувати режиму розумової праці під час виконання домашніх завдань; самостійно добирати необхідне навчальне приладдя і підтримувати порядок на робочому місці; орієнтуватися в тривалості праці; додержувати певної послідовності виконання роботи під керівництвом учителя (з чого почну, що зроблю потім, чим закінчу); користуватися підручником (знайти потрібний за змістом матеріал; орієнтуватися в умовних позначеннях), дидактичним і роздатковим матеріалом, підрядковими примітками і словником, лінійкою і трикутником; своєчасно підготуватися до уроку; переключатися з одного виду роботи на інший; дбайливо ставитися до своїх і чужих речей. 3 кл. – додержувати встановленого порядку під час виконання самостійних завдань; під керівництвом учителя визначати мету роботи і план її виконання; виконуючи різні види завдань, орієнтуватися у тривалості часу та доцільності його використання; розрізняти в тексті абзаци і новий рядок; орієнтуватися в методичному апараті підручника (у змістовому навантаженні основних позначень). 4 кл. – дотримувати режиму навчальної діяльності, працювати швидко й зосереджено; планувати роботу на день, користуватися довідковою літературою; орієнтуватися в методичному апараті підручників (розуміти значення всіх символів, кольорових шрифтових позначень); розподіляти час на певну тривалість для виконання роботи; цінувати час – власний та інших людей; приступати до виконання самостійної роботи після її обдумування; тримати в порядку своє робоче місце та навчальне приладдя.	Уміння організувати робоче місце; точно виконувати вказівки вчителя; планувати навчальні дії; працювати з підручником.

2.	Загальнономовленнєві 1 кл. – говорити в помірному темпі, чітко, вільно, виразно, з відповідною силою голосу; зосереджено слухати вчителя, відповідати на запитання за відомою і вільною моделлю, зв’язно (3–4 реченнями) передати почуте, побачене; з повагою звертатися до вчителя, учнів. 2 кл. – зосереджено слухати вчителя й товаришів, говорити не поспішаючи, чітко, вільно в процесі діалогічного і монологічного мовлення; виділяти під час читання та слухання важливі за змістом слова; відтворювати послідовність подій і відображених у тексті дій, явищ, з допомогою вчителя ставити запитання до окремих речень, уривків. 3 кл. – говорити в належному темпі, дотримуючи інтонування; слухати читання, розповідь учителя або товаришів з елементами змістового сортування матеріалу, виділяти нові факти, розпізнавати невідоме; встановлювати послідовність подій та їх причинно-наслідкові зв’язки; відповідати «своїми словами», ставити запитання до тексту, пояснення вчителя, товаришам під час опитування, переказувати прочитане, зв’язно й послідовно описувати побачене, почуте; міркувати взаємопов’язуваними судженнями (тьрьома-чотирма). 4 кл. – розповідати чітко, послідовно; міркувати взаємопов’язуваними судженнями в ході монологічного повідомлення, відтворювати інформацію з елементами логічної обробки матеріалу (виділення головних думок, встановлення зв’язку між відомим і новим матеріалом тощо); спілкуватися під час виконання групових і колективних навчальних завдань.	Уміння слухати; відповідати; запитувати; міркувати.
----	--	---

3.	Загальнопізнавальні 1 кл. – виділяти в предметах певні ознаки, розрізняти розмір, форму, колір, смак тощо; знаходити у двох об’єктів однакові, схожі і різні зовнішні ознаки; зіставляти групи предметів за однією суттєвою ознакою, помічати зміни в спостережуваних об’єктах за орієнтирами, вказаними вчителем; зробити (з допомогою вчителя) висновок-узагальнення після виконання навчального завдання. 2 кл. – виділяти в предметах ознаки та якості, розрізняючи їх за значущістю (головні, постійно притаманні об’єкту, і другорядні, які за певних обставин можуть з’являтися, а за інших – зникати); встановлювати тотожність, схожість і відмінність між кількома предметами; визначати з допомогою вчителя найістотніші ознаки у виконуваних роботі; встановлювати логічну послідовність викладу подій; застосовувати деякі прийоми смислового заучування (встановлювати логічну і часову послідовність); виконувати логічне групування об’єктів (за видовими і родовими ознаками, вилучати «зайвий» серед 4–5 однорідних). 3 кл. – виділяти в об’єктах внутрішні ознаки і якості, розрізняти серед них основні та другорядні; порівнювати конкретні об’єкти за різними ознаками (абстрактні за орієнтирами, визначеними вчителем); зробити висновок-узагальнення з допомогою вчителя; встановлювати зв’язок між причиною й наслідком; добирати факти, які підтверджують висловлену думку або суперечать їй. 4 кл. – визначати головне, самостійно робити висновок з пояснення вчителя; знаходити нове, досі не відоме, ставити запитання; користуватися порівнянням та аналогією як засобами встановлення нових ознак і якостей; класифікувати й групувати вивчений матеріал, знаходити і пояснювати причинно-наслідкові зв’язки; доводити правильність певного судження та власної думки; користуватися прийомами осмисленого запам’ятовування (план, зіставлення, опорні слова); виконувати творчі завдання (доповнити задачу, продовжити розповідь, відтворити початок розповіді та ін.).	Спостерігати; аналізувати; порівнювати; узагальнювати.
----	---	--

4.	Контрольно-оцінні	1 кл. – знайти фактичну помилку в ході зіставлення результатів власної роботи зі зразком; оцінювати наслідки своєї діяльності за орієнтирами, даними вчителем (правильно, красиво, що саме; якщо помилився, то в чому, що треба змінити, чого уникати в наступній роботі та ін.). 2 кл. – перевіряти результати праці своєї і товариша за орієнтирами, даними вчителем (алгоритмічні приписи, словничок, зіставлення зі зразком тощо). 3 кл. – користуватися способами перевірки, застосовуючи алгоритми й пам'ятки; контролювати послідовність виконання роботи та її проміжні результати; висловлювати оцінні судження щодо якості своєї роботи. 4 кл. – оцінювати якість навчальної роботи; здійснювати взаємоперевірку; контролювати послідовність роботи за самостійно складеним планом, визначати, які судження завжди правильні, а які тільки за певних умов чи завжди неправильні; знаходити і виправляти фактичні, логічні й стилістичні помилки; використовувати засвоєні способи перевірки орфограм, задач, різних дій; висловлювати оцінні судження.	Орієнтуватися на зразок; здійснювати само- і взаємоконтроль; висловлювати оцінні судження.
----	-------------------	--	--



ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК

ВСТУП



Розбудова системи освіти в Україні передбачає відтворення інтелектуального потенціалу народу, підвищення соціальної ролі особи. З огляду на це перед школою постало завдання забезпечити якість освіти учнів, зокрема, засвоєння обов'язкових результатів навчання, навчити самостійно здобувати знання і творчо їх застосовувати у розв'язанні практичних завдань.

Шкільне дитинство від самого початку вимагає від дитини іншої позиції – вона стає школярем, учнем. Це – її перша соціальна роль. Для неї

створюють певні умови: як правило, в найбільш затишному місці вдома батьки з любов'ю і надією обладнують стіл чи парту, шафку, полицку, купують шкільні речі; всі члени родини домовляються між собою про увагу і повагу, які виявлятимуть до шкільних занять дитини.

Як показала у своїх дослідженнях Л.І. Божович, яка однією з перших проаналізувала психологічний зміст переходу до статусу школяра, зі вступом дитини до школи перебудовується весь хід її життя: безтурботний час дозволяє змінюється обов'язковими справами, які вимагають відповідальності – дитина повинна ходити до школи, виконувати вимоги програми, робити на уроці те, чого вимагає вчитель, неухильно дотримуватися шкільного режиму, шкільних правил поведінки, добре засвоювати учбовий матеріал. Якість навчальної праці та поведінку школярів оцінює вчитель, і ця оцінка впливає на ставлення до дитини з боку оточуючих – батьків, учителів, однокласників.

Істотним моментом у житті школяра є також те, що разом з новими обов'язками він здобуває і нові права – отже, може претендувати на серйозне ставлення з боку дорослих до своєї учбової праці; він має право на власне робоче місце, на відповідні умови для занять (зручний час, тишу), на відпочинок, дозвілля. Якщо за свою навчальну працю школяр дістає позитивну оцінку, то має право на схвалення і повагу з боку оточуючих.

Зі вступом до школи основні зміни відбуваються у внутрішній позиції дитини та змістовній сутності провідної діяльності.

Однак для того, щоб у дитини з'явилась внутрішня позиція школяра, сформувалася повноцінна навчальна діяльність, необхідна наявність певного ступеня розвитку умінь вчитися, готовності до шкільного навчання. Протягом навчання у початковій школі у дитини формуються якості особистості, які

становлять необхідну умову її нормального пізнавального розвитку та вміння вчитися. Саме рівнем сформованості цих якостей і визначається готовність до навчання у школі.

Проблема формування вміння вчитися є актуальною у школах усього світу. Вона обумовлена зростанням потоку інформації, швидкою зміною та необхідністю сучасної людини оперативно опрацьовувати її. В таких умовах перед педагогами постає завдання зосереджувати увагу учнів на засвоєнні часто не пов'язаних між собою фактів, на самостійному відборі інформації, критичному її осмисленні та інших складових.

Уміння вчитися виражається в практиці навчальної діяльності учнів, уміло керованої вчителем. Умілість ця визначається тим, які завдання ставить він перед учнями, як допомагає знаходити раціональні засоби виконання, яке місце залишається для доступної учням активності, як узгоджуються методи керування роботою дітей вчителем.

У молодших школярів формується розгорнута навчальна діяльність (уміння вчитися) шляхом оволодіння організаційними, загально-мовленнєвими, загально-пізнавальними і контрольними-оцінними вміннями й навичками, особистий досвід культури поведінки в соціальному та природному оточенні, співпраці у різних видах діяльності. Освітніми результатами цього етапу школи є повноцінні читацькі, мовленнєві, обчислювальні вміння і навички, узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках і залежностях, розвинені сенсорні вміння, мислення, уява, пам'ять, здатність до творчого самовираження, особистісно ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, вміння виконувати творчі завдання.

Формування організованості як якості особистості та навчального вміння передбачає «сукупність умінь, взаємодія яких забезпечує швидке включення молодших школярів у навчання, їх вміння діяти цілеспрямовано, орієнтуватися в часі, попередньо обдумувати послідовність і способи виконання завдання». Відповідно до цього в молодших учнів слід формувати вміння організувати своє робоче місце, орієнтуватися в часі і берегти його, планувати свої дії, а також прагнути до обов'язкового завершення роботи.

❖ Організаційні вміння і навички: дефініції поняття

Початкова освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку учнів, а в стратегічному плані закласти базис для формування демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю, незамінними чинниками стабільного, прискореного розвитку України.

Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток. Пріоритетним у початкових класах є «виховні, загально-навчальні і розвивальні функції».

Традиційно вміння вчитися у вітчизняній дидактиці зосереджувалося на формуванні в учнів загально-навчальних умінь і навичок. Наприклад, у 80-х роках минулого століття поширились різні підходи до змісту структури цього

вміння. Зокрема, в роботах Н.А. Лошкарьової рекомендовано на всіх уроках (відповідно до специфіки змісту предметів) формувати в учнів три великі групи умінь:

- 1) організація навчальної праці;
- 2) робота з книгою й іншими джерелами інформації;
- 3) культура усного та писемного мовлення.

Відомий педагог І.Я. Лернер класифікував загальнонавчальні вміння на 4 групи:

- 1) організаційні (19 умінь);
- 2) практичні навчальні вміння (30 умінь);
- 3) інтелектуальні навчальні вміння (54);
- 4) психолого-характерологічні (13).

Ю.К. Бабанський, засновник теорії оптимізації навчання, узагальнив різні підходи і визначив 3 великі групи умінь:

- 1) навчально-організаційні;
- 2) навчально-мовленнєві;
- 3) навчально-інтелектуальні.

Охарактеризуємо ці види загальнонавчальних умінь.

1. Навчально-організаційні вміння та навички:

- розуміти мету діяльності, визначену вчителем;
- самостійно визначати мету діяльності й завдання для її досягнення;
- розуміти цінність часу та вміти його розподіляти;
- здатність працювати різними темпами;
- планувати послідовність виконання завдання;
- вміння зосереджувати увагу на одному об'єкті навчальної діяльності;
- розподіляти увагу між різними об'єктами навчальної діяльності;
- змінювати план діяльності в зв'язку зі зміною умов виконання;
- складати алгоритм виконання діяльності;
- організовувати робоче місце;
- організовувати навчальну діяльність у взаємодії (у парі, малій групі);
- прогнозувати результат власної діяльності, докладати зусилля для його досягнення.

2. Навчально-інформаційні вміння та навички:

- швидко актуалізувати й відтворювати потрібну інформацію;
- самостійно шукати нову інформацію з різних джерел;
- вміння користуватися інформаційно-комунікативними технологіями;
- користуватися каталогами, складати бібліографію;
- користуватися різноманітною довідковою літературою;
- працювати з графіками, схемами, таблицями, картинками;
- складати план, тези виступів, доповідей, статей;
- знати і застосовувати прийоми швидкого читання;
- використовувати прийоми розуміння тексту (структурування, ставлення пізнавальних запитань, «діалог» з актором тощо);

- працювати самостійно з підручником (розуміти будову книги і призначення всіх елементів апарату орієнтування в текстах розділів, тем, параграфів; будувати процес самонавчання за певним завданням); знати й вдаватися до прийомів смислового групування матеріалу; знати як і вміти упорядковувати та відтворювати інформацію (план, алгоритм, таблиця, схема, класифікація, стислий переказ тощо);
- вміти перетворювати інформацію на спосіб діяльності;
- досконало застосовувати загально-мовленнєві вміння й навички.

3. Навчально-інтелектуальні та творчі вміння:

- аналізувати різні навчальні об'єкти, розрізняти їх суттєві та несуттєві ознаки: типові й одиничні, різнобічно аналізувати один об'єкт;
- порівнювати (зіставляти й протиставляти, здійснювати повне порівняння); встановлювати тотожність;
- виділяти головні ознаки, об'єкти, якості; виділяти головне в явищах, процесах діяльності;
- визначати й пояснювати сутність поняття;
- формулювати висновок-узагальнення;
- абстрагувати й конкретизувати означення, загальні висновки тощо;
- визначати межі дії засвоєних понять, способів тощо;
- встановлювати та пояснювати причиново-наслідкові зв'язки;
- доводити та спростовувати судження;
- висловлювати аргументовані критичні судження й думки, вилучати зайве;
- групувати й класифікувати за певними ознаками;
- самостійно вести спостереження за різними предметними об'єктами, за різними навчальними діями та процесами;
- мати на достатньому рівні практичні загально-навчальні вміння (вимірювальні, обчислювальні, графічні, конструктивні тощо);
- застосовувати прийоми довільної уваги, знати прийоми запам'ятовування;
- виявляти пізнавальну трудність і формулювати її як задачу, проблему;
- формулювати пізнавально-проблемні запитання;
- встановлювати зв'язки між новими та засвоєними знаннями;
- застосовувати аналогію як засіб засвоєння нового;
- уявляти та прогнозувати (вміти висловлювати припущення, здогадки, гіпотези), моделювати, доповнювати, продовжувати, перетворювати;
- знати сутність та вміти використовувати експериментальні вміння;
- генерувати варіанти розв'язування задачі, проблеми;
- знаходити до однієї задачі кілька правильних відповідей.

В.Ф. Паламарчук обґрунтувала систему розвитку в учнів основної школи мисленнєвих умінь.

У початковій освіті України від середини 80-х років XX століття запроваджено міжпредметну програму «Формування загальнонавчальних умінь і навичок», яка охопила 4 великі групи: організаційні, загально-мовленнєві, загально-пізнавальні, контрольно-оцінні (О.Я. Савченко).

Успішність навчання учнів значною мірою визначається рівнем оволодіння ними загальнонавчальними вміннями і навичками. До їх складу входять: організаційні (опанування школярами раціональних способів організації свого навчання); загальнопізнавальні (уміння спостерігати, розмірковувати, запам'ятовувати й відтворювати матеріал); загально-мовленнєві (основні елементи культури слухання і мовлення); контрольно-оцінні (засвоєння учнями способів перевірки та самоперевірки, оцінювання одержаних результатів).

Згадані види загальнонавчальних умінь і навичок функціонують у системі міжпредметних зв'язків і формуються безперервно протягом усього періоду початкового навчання відповідно до можливостей програмового матеріалу з різних предметів та обов'язкового обліку попереднього рівня оволодіння ним.

Попри деякі відмінності цих класифікацій, можна помітити, що вони зосереджені на процесуальному складникові учіння. Сучасна ситуація розвитку освіти вимагає переосмислення сутності змісту та структури цього вміння як засобу особистісно орієнтованого навчання в умовах інформаційного суспільства.

Те чи інше вміння може бути об'єктом формування і відповідного відбиття у вимогах до навчальних результатів з різних предметів з урахуванням принципів наступності та перспективності, а також необхідної частотності. У розвитку вміння вчитися необхідно узгоджувати зростання обсягу й складності предметного змісту з розвитком загально-навчальних умінь, враховувати можливості міжпредметного впливу. Загалом цей процес слід здійснювати поетапно, щоб у дітей поступово нагромаджувалися знання-розуміння (що означає те чи інше вміння, спосіб дії) і різноманітний досвід індивідуального користування загально-навчальними вміннями в різних умовах. Поєднання знань і досвіду є підставою для виникнення в свідомості учня узагальненого способу діяльності.

Зараз, коли державні стандарти вже прийняті, необхідно «максимально скористатися можливостями розробити зміст програм з усіх предметів для синхронного відбиття в них змісту навчання і способів навчальної діяльності, а у вимогах до рівня загальноосвітнього підготовки учнів відбити усі складові ключової компетентності – уміння вчитися, враховуючи можливості кожного предмета».

Загальнонавчальні уміння і навички та їх розподіл за роками (за О.Я.Савченко) можуть уточнюватися вчителем залежно від умов і особливостей роботи з певним контингентом учнів.

❖ Способи формування організаційних умінь і навичок

Як пише О.Я. Савченко, у північних народів є простий і мудрий афоризм: «Якщо подарувати людині одну рибину, вона буде ситою один день. Якщо подарувати дві, буде ситою два дні. А якщо навчити ловити рибу – буде ситою все життя». Так і в навчанні: скільки б у молодшого школяра не було предметних знань і умінь, старанності, сумлінності – їх все одно буде замало

для подальшого успішного навчання і розвитку. Адже в сучасному мінливому світі людина повинна вчитися і переучуватися безперервно.

У тому разі, коли учень уміє вчитися, він визначає сам або приймає мету, яку ставить учитель, відповідно по неї планує і виконує необхідні дії, у процесі роботи і на етапі завершення контролює й оцінює свої результати. Така розгорнутість характеризує сформовану навчальну діяльність. А в молодшого школяра вона тільки починає формуватися. Дитина шести-семи років одночасно тяжіє до двох видів діяльності: ігрової і навчальної. Своєрідність цієї ситуації в тому, що нерозвинені пізнавальні можливості дітей цього віку підкріплюються сильними в них ігровими мотивами, потребою емоційного контакту і підтримки дорослого. Можна сказати, чим сильніше розвинена в дитини до школи ігрова діяльність, тим виразніше в маленького школяра прагнення утвердити себе в новій соціальній ролі – ролі учня.

Отже, навчальна діяльність визріває в надрах ігрової і лише поступово стає провідною.

У процесі провідної діяльності – учіння – молодший школяр поступово оволодіває її розгорнутою структурою:

**прийняття мети → відбір засобів її досягнення →
виконавські дії → контроль і оцінка результатів**

Для того щоб успішно просуватися на всіх етапах навчальної діяльності, молодшим школярам у співробітництві з учителем треба оволодіти і повним діапазоном загально-навчальних умінь і навичок.

У навчальних програмах визначено зміст роботи початкової школи щодо формування загальнонавчальних умінь і навичок: організаційних, загально-мовленнєвих, загальнопізнавальних і контрольних-оцінних. Вони формуються протягом усієї початкової школи, мають міжпредметний характер, а тому час для цієї роботи вчитель знаходить на різних уроках, враховуючи розвивальні можливості тієї чи іншої теми.

Чимало вчителів обмежує проблему формування організованості учня тим, що починає урок так званим організаційним моментом – перевіркою готовності класу до роботи, протягом уроку часто вдається до зауважень щодо порядку на парті [68, 4]. Це спрощений і неефективний підхід, оскільки організованість у навчанні не можна зводити лише до таких зовнішніх виявів. Вона передбачає сукупність умінь, взаємодія яких забезпечує швидке включення молодших школярів у навчання, їх уміння діяти цілеспрямовано, орієнтуватися в часі, попередньо обдумувати послідовність і способи виконання завдання.

Відповідно до цього в молодших учнів слід формувати такі вміння:

- 1) організувати своє робоче місце;
- 2) орієнтуватися в часі і берегти його;
- 3) планувати свої дії;
- 4) прагнути до обов'язкового завершення роботи.

Якість організованості різна, тому і методика її формування має бути різноманітною, зокрема **роз'яснення, бесіда, переконання, показ, ігрові**

ситуації, змагання, прийоми стимулювання і вправляння дітей у певних діях. У зв'язку зі зниженням віку дітей, які йдуть до школи, формування організованості шестирічних першокласників потребує від учителя особливої уваги. Ці діти, як правило, емоційніші, їхня поведінка ситуативно зумовлена, вона дуже залежить від актуальних потреб. Особливо це помітно під час сюжетних ігор, роботи з роздатковим матеріалом, виконання конкретних завдань. Тут дитина прагне відразу поділитися своїми враженнями, привернути до себе увагу, дістати схвалення вчителя. Під час проведення фронтальної роботи чимало першокласників тривалий час не реагує на вказівки вчителя, звернені до класу, і починає працювати лише після особистого звертання.

Великого терпіння і наполегливості потребує формування в шестирічних учнів умінь розташовувати навчальні речі на парті, вчасно починати і закінчувати роботу. Оскільки із зовнішньої організованості розпочинається внутрішня, розглянемо детальніше **організацію робочого місця учня.** Зокрема, методисти пропонують ознайомити першокласників з їх партою; навчити відбирати навчальне приладдя залежно від теми уроку; довести до рівня навички правильне розташування кожної речі на поверхні парти; вчити працювати з підручником, зошитом, роздатковим матеріалом, біля дошки.

Правильна організація робочого місця усуває побічні показники, що заважають дитині зосередитися, сприяє раціональному використанню часу уроку, вихованню акуратності.

Спочатку треба ознайомити дітей із шкільною партою: для чого призначені та чи інша частина, сидіння, підставка гачок; чим схожа парта на стіл і чим відрізняється; як найзручніше сидіти. Потім на різних уроках учитель показує, які речі мають постійне місце, а які – ні, як слід розташувати навчальне приладдя. Щотижня доцільно проводити вправляння на швидкість і якість підготовки до уроку. «Помічник учителя» проходить між рядами і доповідає: «Ми готові до уроку».

Найскладніше готуватися до уроків малювання, праці (якщо немає кабінету). Тому вчитель разом з учнями відбирає, готує і розкладає на партах відповідне обладнання, залучає помічників.

Обов'язок учителя – ретельно продумати першу зустріч дитини з новим підручником. Наприклад, коли першокласники вперше ознайомлюються з підручником «Математика», разом з дітьми вчитель розглядає обкладинку, запитує, як вони зрозуміли назву книжки, зміст малюнка. Учні погортали сторінки. Що на них зображено? Найчастіше – цифри, лінії. Чому? Бо книжка допоможе навчитися лічити, розв'язувати приклади, задачі. Це необхідно кожній людині, ким би вона не працювала. Кожного уроку, коли діти починають працювати з підручником, учитель приділяє особливу увагу їх орієнтації в книжці. Ось фрагмент уроку, проведеного в кінці вересня: «Зараз, діти, працюватимемо з підручником. Покладіть його перед собою, знайдіть закладку, перегорніть сторінку вперед. Ми працюватимемо зі сторінкою зліва. На ній ось таке число, знайдіть (учитель показує запис на дошці, дає кілька секунд на загальну орієнтацію учнів у змісті сторінки). Тепер покажіть пальцем перший малюнок угорі...». Якщо на сторінці чимало об'єктів, учитель керує поглядом дітей за допомогою указки, вчить виділяти певне зображення тобто

організовує вибірковість сприймання. Після роботи з підручником учитель стежить, щоб усі діти правильно і вчасно поклали підручники із закладкою на постійне місце – верхній куточок парти.

На уроках читання особливо ретельно слід домагатись:

- 1) щоб для знаходження потрібного твору діти не гортали сторінки, а знайшли його назву в змісті, а потім за номером сторінки – у книжці;
- 2) вміли користуватися підрядковим словником, в якому пояснюються невідомі або маловживані слова з читаного твору;
- 3) знаходили червоний рядок, абзац, діалог, знали, що означають римські цифри.

Скажімо, другокласники починають вивчати нову тему «Цікавий світ навколо тебе». Запропонуйте дітям такі корисні вправи: знайди і прочитай назву теми в змісті книжки; перечитай, які твори належать до цієї теми; знайди назву казки «Сильніше за силу». На якій сторінці вона надрукована? Знайди, на якій сторінці вміщено оповідання «Яструбинка». Перевірте, чи відрізняють діти абзац від червоного рядка.

Працюючи з підручниками з української мови, природознавства, учні повинні знати, що виділені в книжці жирним шрифтом слова, визначення слід прочитати кілька разів, повторюючи пошепки; з'ясувати зміст кожного малозрозумілого нового слова, позначення.

Перед вивченням віршів напам'ять корисно порадити дітям спочатку визначити послідовність думок, а потім заучувати стовпчиками, якщо вірш великий, якщо невеликий – краще прочитати два-три рази весь, а потім відтворювати. Психологічні дослідження показують, що під час дослівного запам'ятовування раціональніше заучувати текст не відразу, а розподіляти цей процес у часі. Наприклад, якщо вдома потрібно вивчити великий вірш, його прочитують чотири-п'ять разів після обіду, відтворюють, а потім займаються іншими справами. Увечері – знову читають два-три рази і повторюють, уранці закріплюють, прочитавши один-два рази.

Отже, важливо, щоб діти добре зрозуміли матеріал, повторювали усвідомлено і розподіляли заучування в часі. Тоді матеріал запам'ятовується легше, а вивчене зберігається в пам'яті міцніше й довше.

До організаційних належать уміння учнів орієнтуватися в часі й берегти його, оволодіння яким – одна з головних ознак культури розумової праці.

Молодший школяр поступово привчається без відволікань включатися в роботу, працювати в потрібному темпі. В оцінюванні будь-якого завдання бажано закладати в свідомість першокласника орієнтир: добре справитися з роботою – означає виконати її правильно й у відведений час. Кожна дитина має знати резерви свого часу на уроці (не роздивлятися на всі боки, не перепитувати, довго не вагатися, діяти відразу після вказівки вчителя, тримати в порядку приладдя тощо).

Формування в молодших школярів **почуття часу** – це складний і тривалий процес, адже час не має наочної форми, він завжди сприймається суб'єктивно. Тому про нього говорять: пливе, тягнеться, біжить, летить... Час на уроці діти сприймають теж по-різному залежно від того, наскільки їх зацікавлює зміст, від посилюючого навантаження, самопочуття.

Навчаючи першокласників орієнтуватися в часі, доцільно розпочинати з вправ на визначення часу на основі життєвого досвіду. Корисно пропонувати час від часу розглядати малюнки, на яких зображено дії різної тривалості. Наприклад, воротар ловить м'яч, дівчинка малює хлопчик спить, чоловік дзвонить у двері, тесля теше дошку. Завдання: назвати дії в порядку збільшення часу на їх виконання.

У другому класі (або в кінці першого) дітей бажано ознайомлювати (найкраще на уроках ознайомлення з навколишнім) з тривалістю однієї, трьох, п'яти хвилин за допомогою звичайних і піщаних годинників. Унаочнення часу, спостереження за рухом стрілки і піску для багатьох дітей є відкриттям, що збагачує їх світосприймання і чуттєвий досвід. Одночасно на різних уроках діти поступово нагромаджують особистий досвід, що можна виконати за 1, 2, 3 хв.: скільки написати літер, прочитати, вирізати фігурок, які фізичні вправи виконати, скільки зробити кроків, стрибків. Корисні й протилежні вправи: попередня прикидка, що можна встигнути за певний час, і перевірка припущення практичними діями.

Коли вчительку С.М. Лисенкову спитали, який урок можна вважати добрим, вона відповіла: «Урок, на якому на все і на всіх вистачає часу». З її висновком погоджуються тисячі учителів, для яких звичка берегти час на уроці є не методичною, а моральною цінністю. Не можна виховати в дітей бережливе ставлення до навчального часу лише закликами і вимогами працюйте швидко, не відволікайтесь та ін. Потрібні чітка організація кожного виду діяльності уроку, систематичне виконання роботи «на час», стимулювання дітей заощаджувати свій час на уроці.

Організаційні вміння передбачають і планування учнями навчальної роботи, яка на уроці може бути самостійною дією і засобом досягнення іншої мети. Планування являє собою мислительну дію, що передбачає усвідомлення змісту та послідовності розумових і практичних дій, потрібних для виконання певної мети.

На різних уроках є чимало ситуацій, коли молодшим школярам потрібні такі дії:

- складання плану прочитаного тексту; виконання творчих робіт із розвитку мовлення (описування предметів і явищ за спостереженнями, аналогією);
- планування розв'язування задачі;
- характеристика природних об'єктів за планом;
- планування спостережень за розвитком рослин, змінами в природі;
- планування композиції малюнка;
- планування виконання саморобки, моделювання різних об'єктів за зразком і власним задумом;
- планування колективної роботи.

Планування неможливе, якщо учневі незрозуміла мета діяльності. На зразках власних міркувань учитель навчає дітей спочатку визначати, для чого потрібна робота, яка її мета, а потім свідомо вибирати засоби досягнення, порівнювати, як мета впливає на результат. Цю залежність доцільно

простежити на різних завданнях: порівняти умови в розв'язку двох задач, в яких числові дані однакові, а запитання сформульовано по-різному.

Наприклад. Розібрати одне й те саме слово з різною метою (звуко-літерний аналіз, склад слова, частина мови). Простежити, як змінюється результат залежно від мети завдання.

Запланована функція навчального мовлення активно розвивається в процесі коментування учнями власних дій, коли відбувається випереджальне визначення словом їх послідовності й аналізу виконання. Це виявляється в тому, як учень аналізує наступну роботу: що я зроблю спочатку? Що потім? Чим закінчу? Чи можна передбачити результат роботи? Цей елементарний самоаналіз позитивно впливає на організацію розумових і практичних зусиль дітей, допомагає побачити складність роботи до її виконання.

На багатьох уроках діти працюють з різними видами текстів. Поширеними є завдання скласти план і переказати прочитане. Формуючи ці вміння, деякі вчителі, на жаль, вимагають, щоб діти складали план ще до того, як навчилися визначати основну думку. Слід пам'ятати, що це складне вміння розвивається поступово. У другому класі діти вчать відповідати на запитання до прочитаного, а в третьому – на частини, за допомогою запитань самостійно передавати зміст, під керівництвом учителя визначати основну думку. Трьокласники набувають умінь самостійно ділити текст на частини; складати план; стисло та вибірково (уривками) переказувати.

Центральна ланка в складанні плану – вміння визначити основну думку, яка в художніх творах нерідко глибоко прихована, отже, дітям виділити її нелегко. Як же привчити молодших школярів визначати основну думку в прочитаному? Дуже поступово, розкладаючи це вміння на ряд простіших. Для цього потрібно навчити дітей ставити два основні запитання до тексту: «Про що тут розповідається?» і «Як про це розповідається?» Бажано спрямувати вихованців на виділення трьох основних думок: що було на початку оповідання, що – потім, чим воно закінчилося.

Учителі добре знають, як важко молодшим школярам готувати стислий переказ прочитаного. Це пояснюється тим, що багатьом легше переказати дослівно, ніж виконати складну аналітичну роботу – адже треба зв'язати в один ланцюг основну думку кожної частини твору.

Сприяє цьому прийом, що дістав у методиці не зовсім звичну назву, – сортування матеріалу. Мається на увазі, що діти, працюючи над текстом, виконують аналітичні завдання. Наприклад, такі: прочитай і знайди те, що тобі незрозуміло; що тебе вразило; що найбільше сподобалось; про що дізнався вперше, про що знаєш більше, ніж у тексті; подумай, без якого речення уривок буде незрозумілим; які слова в цій частині тексту найважливіші й чому. Отже, замість бездумного перечитування відбувається читання з аналізом, тому діти сприймають текст не суцільно, а усвідомлюють його елементи, що є необхідною передумовою виділення основної думки і складання плану.

Як пояснити дітям, що таке основне, істотне? Без істотного предмет або явище не можуть існувати. Це те, що обов'язково йому належить. Так, море – завжди неосяжне й солоне, берізка – білокора, зима – холодна... Отже, кожний об'єкт (слово, речення, задача) має свої певні ознаки, за якими він розпізнається

і які можуть бути обов'язковими для одного об'єкта й необов'язковими для іншого.

Складаючи план, діти також мають усвідомити, що варто не придумувати будь-яку назву або брати перше-ліпше речення з уривка і вважати його пунктом плану, а насамперед поміркувати, яку думку хотів передати письменник.

Якщо узагальнити вимоги до складання плану (між іншим, вони не втрачають свого значення протягом усього періоду навчання), їх буде три:

- 1) до плану слід вносити тільки основну думку;
- 2) усі пункти повинні бути тісно пов'язані за змістом;
- 3) чітке формулювання пунктів.

Планування має бути для учня керівництвом до певної послідовності дій. Тому, якщо план продуманий (або записаний), то слід вчити дітей міркувати і працювати за ним.

Добрим засобом, який унаочнює об'єктивну потребу в планомірних діях, є самостійна робота учнів за технологічними картками на уроках трудового навчання.

Засобами формування організаційних умінь і навичок можуть бути як зразки власних міркувань учителя, так і пам'ятки, схеми, технологічні картки, плани та ін. Для планування власної діяльності доцільно використовувати пам'ятку.

Пам'ятка для планування роботи

1. Визнач мету роботи: що потрібно зробити?
2. Що треба підготувати для виконання роботи?
3. З чого необхідно починати роботу?
4. Що робити потім?
5. Як закінчити роботу?

Особливо вчені виділяють серед організаційних умінь і навичок вміння планувати навчальну діяльність. Планування – це мислительна діяльність, що передбачає усвідомлення змісту та послідовності розумових і практичних дій, потрібних для виконання певної мети. Планування конкретної діяльності починається з формулювання мети, завдань, вибору форм, методів, прийомів, засобів праці, його нормування, вибору форм і методів контролю та обліку.

Наведемо приклади ситуацій, коли потрібно планувати:

- 1 клас. Помічати зміни в спостережуваних об'єктах за орієнтирами, вказаними вчителем.
- 2 клас. Дотримуватися певної послідовності виконання роботи під керівництвом учителя (з чого почну, що зроблю потім, чим закінчу).
- 3 клас. Під керівництвом учителя визначати мету роботи і план її виконання.
- 4 клас. Планувати роботу на день.

На формування організаційних умінь і навичок у початкових класах не виділяються спеціальні заняття, тому цю роботу можна проводити на уроках з різних предметів, використовуючи можливості програмового та позапрограмового навчального матеріалу.

Отже, формування організаційних умінь і навичок у молодших школярів у навчанні можна реалізувати через таку послідовність цілей: формування вмінь працювати за зразком і вказівками вчителя, таблицями; навчання працювати з коментуванням своїх дій; формування вмінь самостійно застосовувати правило; формування пізнавальної самостійності, тобто такої, яка передбачає самостійне ознайомлення з новим матеріалом і подальше його опрацювання. Щоб сформувати організаційні уміння і навички, ставлять за мету виховувати спостережливість, уважність, виробляти звички до планування своїх дій, самостійного контролю проміжних і кінцевих результатів. Доцільно час від часу ставити на деяких уроках як розвивальну мету формування вміння запам'ятовувати, організовувати своє робоче місце, берегти час.

ВИСНОВКИ

Отже, проблема формування уміння вчитися обумовлена зростанням потоку інформації, швидкою зміною та необхідністю сучасної людини оперативно опрацювати її. Уміння вчитися виробляється в практиці навчальної діяльності учнів, уміло керованої вчителем. В таких умовах перед педагогами постає завдання зосереджувати увагу учнів на засвоєнні часто не пов'язаних між собою фактів, на самостійному відборі інформації, критичному її осмисленні та інших складових.

У молодших школярів уміння вчитися формується шляхом оволодіння організаційними, загальнонавчальними, загальнопізнавальними і контрольно-оцінними уміннями й навичками. Освітніми результатами початкової школи є повноцінні читацькі, мовленнєві, обчислювальні уміння і навички, узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках і залежностях, розвинені сенсорні уміння, мислення, уява, пам'ять, здатність до творчого самовираження, особистісно ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміння виконувати творчі завдання.

Успішність навчання учнів значною мірою визначається рівнем оволодіння загальнонавчальними вміннями і навичками. До їх складу входять: організаційні (опанування школярами раціональних способів організації свого навчання); загальнопізнавальні (уміння спостерігати, розмірковувати, запам'ятовувати й відтворювати матеріал); загальнонавчальні (основні елементи культури слухання і мовлення); контрольно-оцінні (засвоєння учнями способів перевірки та самоперевірки, оцінювання одержаних результатів). Ці види загальнонавчальних умінь і навичок функціонують у системі міжпредметних зв'язків безперервно протягом усього періоду початкового навчання.

Формування організованості як якості особистості та навчального уміння передбачає сукупність умінь, взаємодія яких забезпечує швидке включення молодших школярів у навчання, їх уміння діяти цілеспрямовано, орієнтуватися в часі, попередньо обдумувати послідовність і способи виконання завдання. Відповідно до цього в молодших учнів слід формувати вміння організувати своє робоче місце, орієнтуватися в часі і берегти його, планувати свої дії, а також прагнути до обов'язкового завершення роботи.

Методика формування організованості містить такі форми і методи роботи, як роз'яснення, бесіда, переконання, показ, ігрові ситуації, змагання, прийоми стимулювання і вправлення дітей у певних діях. Особливо виділяють серед організаційних умінь і навичок вміння планувати навчальну діяльність. Планування конкретної діяльності починається з формулювання мети, завдань, вибору форм, методів, прийомів, засобів праці, його нормування, вибору форм і методів контролю та обліку.

Формування організаційних умінь і навичок у молодших школярів у навчанні можна реалізувати через таку послідовність цілей: формування вмінь працювати за зразком і вказівками вчителя, таблицями; навчання працювати з коментуванням своїх дій; формування вмінь самостійно застосовувати правило; формування пізнавальної самостійності, тобто такої, яка передбачає самостійне ознайомлення з новим матеріалом і подальше його опрацювання. Щоб сформувати організаційні уміння і навички, ставлять за мету виховувати спостережливість, уважність, виробляти звички до планування своїх дій, самостійного контролю проміжних і кінцевих результатів. Доцільно час від часу ставити на деяких уроках як розвивальну мету формування вміння запам'ятовувати, організовувати своє робоче місце, берегти час.

З метою вивчення питання формування організаційних умінь і навичок у молодших школярів у масовому педагогічному досвіді нами проведено спостереження уроків, анкетування вчителів початкових класів, проаналізовано нормативні документи, навчальні посібники для вчителів, журнальні публікації. Слід відмітити, що у програмах з навчальних дисциплін перелік конкретних організаційних умінь, притаманний тому чи іншому предмету, відсутній. У навчальних програмах з усіх інших предметів присутнє лише загальне посилення на необхідність формування таких навичок і вмінь.

Проблема формування організаційних умінь і навичок у школярів займає важливе місце у практиці роботи вчителів початкових класів. Проте ця робота проводиться епізодично, не має систематичного спрямування. Учителі не озброюють молодших школярів спеціальними прийомами планування своєї діяльності, рідко використовують різні опорні схеми, таблиці при вивченні навчального матеріалу. Тому результативність цього процесу продовжує бути низькою, переважно через фрагментарність використовуваних форм, методів і засобів формування організованості проводиться певна робота щодо формування даних навичок і вмінь на уроках.

Отже, якщо в процесі навчання використовувати різні шляхи та засоби розвитку організаційних умінь і навичок, то рівень навчальних досягнень молодших школярів значно підвищиться.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – К.: Радянська школа, 1981. – 224 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 314 с.
3. Байбара Н.П. Методика викладання природознавства у початкових класах. – К.: Освіта, 2001. – 424 с.

4. Бантова М.О. Методика викладання математики в початкових класах. – К.: Вища школа, 1982. – 288 с.
5. Бешков А.О. Підвищення самостійності учнів на практичних заняттях // Рідна школа. – 1991. – №2. – С. 43–47.
6. Бібік Н.М., Коваль Н.С. Я і Україна // Початкова школа. – 2001. – №7. – С. 20–22.
7. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання. – Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2000. – 400 с.
8. Богданович М.Б., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в поч. класах. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2001. – 368 с.
9. Богданович М.В. Математика: Підручник для 3 кл. чотириріч. поч. шк. – К.: Освіта, 1994. – 224 с.
10. Богданович М.В. Урок математики в початковій школі: Пос. для вчителя. – К.: Рад. школа, 1990. – 192 с.
11. Буряк В. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра // Рідна школа. – 2001. – №9. – С. 49–51.
12. Варакута О. Формування природничих понять в учнів початкових класів // Початкова школа. – 1999. – №5. – С. 20–23.
13. Вікова та педагогічна психологія (О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.-К.: Просвіта, 2001.-416 с.
14. Волчаста М. Вивчення геометричних фігур на уроках математики // Поч. школа. – 1998. – №6. – С. 19–23.
15. Гнеденко Б.В. Развитие мышления и речи при изучении математики // Матем. в школе. – 1991. – 31. – С. 3–9.
16. Горощенко В.П., Степанов И.А. Методика преподавания природоведения. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
17. Гринько О. Самооцінка учнів – засіб пізнавальної самостійності // Рідна школа. – 1998. – №5. – С. 72–78.
18. Довга Т.Я., Засіна В.І. Шляхи раціоналізації навчальної праці молодших школярів // Почат. шк. – 1990. – №3. – С 58–60.
19. Долбилин Н.П., Шарыгин Н.Ф. О курсе наглядной геометрии в младших классах // Математика в школе. – 1990. – №6. – С. 19–21.
20. Друзь Б.Г. Виховання пізнавального інтересу молодших школярів в процесі навчання. – К.: Радянська школа, 1978. – 160 с.
21. Друзь Б.Г. Геометрія допомагає арифметиці // Поч. школа. – 1991. – №4. – С. 38–43.
22. Друзь Б.Г. Творчі вправи з математики для початкових класів. – К.: Рад. школа, 1988. – 144 с.
23. Жесткова Н.С. Возможные виды природоведческой информации в классной и внеклассной работе // Нач. шк. – 1987. – №12. – С. 39–40.
24. Заїка А., Богданович М. Учням про задачу і процес її розв'язування // Початкова школа. – 2000. – №11. – С. 28–29.
25. Захарова А.М. Розвивальне навчання математики в початковій школі // Психол. і педагогіка. – 2000. – №1. – С. 21–27.
26. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 382 с.
27. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. – М.: Высшая школа, 1998. – 300 с.
28. Ишмаметьева К.В. Организация самостоятельной работы слабоуспевающих учащихся // Нач. школа. – 2003. – №6. – С. 57–59.
29. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика (начальные классы). – М.: Просвещение, 1978. – 260 с.
30. Коваль Н.С. Пошукові завдання для самостійної роботи з природознавства // Початкова школа. – 1977. – №9. – С. 57–62.
31. Коваль Н.С. Самостійна робота на уроках природознавства. – К.: Рад. школа, 1982. – 92 с.

32. Кодлюк Я. Підручник для початкової школи: теорія і практика. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
33. Король Я.А. Вироблення в першокласників умінь вимірювати довжину відрізка // Поч. школа. – 1983. – №12. – С. 33–38.
34. Король Я.А. Корисний дидактичний матеріал // Поч. школа. – 1979. – №9. – С. 44–47.
35. Король Я.А. Формування прийомів користування вимірювально-креслярськими інструментами // Поч. школа. – 1996. – №4. – С. 24–26.
36. Король Я.А., Хаперская Я.А. Приемы активизации на уроках математики // Нач. школа. – 1979. – №10. – С. 38–41.
37. Король Я.А., Чайка Н.М. Вдосконалення методики роботи над задачами геометричного змісту // Початкова школа. – 1995. – №10–11. – С. 19–22.
38. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.Н. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
39. Кочина Л., Листопад Н. Математика: навчальні програми для чотирирічної початкової школи // Поч. школа. – 2001. – №7. – С. 17–20.
40. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2003. – 418 с.
41. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении / Под общ. ред. Б.В. Гнеденко, Б.В. Бирюкова. – М.: Просвещение, 1966. – 523 с.
42. Лисенко Н.М. Рациональні прийоми самостійної роботи на однопредметних та однопредметних уроках // Поч. школа. – 1986. – №11. – С. 49–50.
43. Лукьянова М. Ориентир самостоятельной деятельности: обучение школьников самоконтролю // Учитель. – 2003. – №2. – С. 3–6.
44. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – 354 с.
45. Маркова А.А. Формирование мотивации обучения в школьном возрасте. – М.: Педагогика, 1983. – 124 с.
46. Мірошник І. Проблема формування творчої самостійної діяльності учнів у педагогічній науці // Світло. – 2003. – №1. – С. 10–13.
47. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – К., 2003. – 4-е вид., доповн. – 615 с.
48. Нестеренко Л.П. Диференційований підхід до організації самостійної роботи молодших школярів // Освіта Донбасу. – 2001. – №3. – С. 52–56.
49. Онишків З.М. Формуємо вміння планувати навчальну діяльність // Початкова школа. – 2006. – №6. – С. 50–55.
50. Павлов Ю.В. Управление процессом познавательной деятельности // Взаимоотношение чувственного опыта и понятия в учебной деятельности. Сб. науч. тр. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – С. 156–159.
51. Педагогічна психологія / За ред. Л.М. Проколієнко і Д.Ф. Ніколенка. – К.: Вища школа, 1991. – 183 с.
52. Пентегова Г.А. Развитие логического мышления на уроках математики // Нач. школа. – 2000. – №11. – С. 74.
53. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М.: Педагогіка, 1972. – 186 с.
54. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. – М.: Владос, 2000. – 400 с.
55. Попова А.И. Развитие самостоятельности младших школьников в условиях коллективных занятий // Начальная школа. – 1990. – №11. – С. 24–29.
56. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 364 с.
57. Пышкало А.М. Методика обучения элементам геометрии в начальных классах. – М.: Педагогика, 1973. – 160 с.
58. Раченко И.П. НОТ учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
59. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 324 с.
60. Савченко О.Я. Реформування змісту початкової освіти // Поч. школа. – 1996. – №1. – С. 4–8.

61. Савченко О.Я. Розвивай свої здібності: Навчальний посібник дія молодших школярів. – К.: Освіта, 1998. – 160 с.
62. Савченко О.Я. Сучасний урок в початкових класах. – К.: Магістр-S, 1996. – 384 с.
63. Савченко О.Я. Умій учитися: Навчальний посібник для молодших школярів. – К.: Освіта, 1998. – 2-е вид. –192 с.
64. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті; світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 34–46.
65. Страчар Е. Система і методи керівництва навчальним процесом: Пер. зі словацької. – К.: Радянська школа, 1982. – 295 с.
66. Уманець А.В., Дудка О.М. Викладання пропедевтичного курсу геометрії в початкових класах // Поч. школа. – 1991. – №11. – С. 43–44.
67. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Вид. центр. «Академія», 2002. – 528 с.
68. Харишин О. Активізація розумової діяльності учнів // Початкова освіта – 2001. – №5. – с. 4.
69. Я і Україна: Підручник для 3 класу / Т.М. Байбара, Н.М.Бібік. – К.: Форум, 2003. – 176 с.

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК

➤ Онтогенетичні корені дитячої ігрової діяльності

Не менш як три століття людина намагається розкрити таємницю гри – привабливої для дитини діяльності, надійної помічниці педагога, безмежно складного явища для науковця. Пошуки в царині ігрової діяльності дають змогу простежити історичний шлях розвитку теорії дитячої гри.

Проблема дитячої ігрової діяльності знайшла своє відображення в багатьох теоріях і системах. Аналіз надбань педагогічної науки двох попередніх століть свідчить, що «гра має свої джерела в дошкільному дитинстві». Тому



для ефективного керівництва іграми дітей молодшого шкільного віку необхідно з'ясувати особливості тих видів ігрової діяльності, що є характерними для дошкільнят. Це дасть можливість зрозуміти стан гри на початку шкільних років та тенденції її розвитку протягом перших років шкільного життя.

Ігри дошкільників вивчали В. Аванесова, Н. Аксаринова, Л. Артемова, Р. Буре, Л. Виготський, Д. Ельконін, Р. Жуковська, В. Залогіна, О. Запорожець, Н. Кудикіна, О. Леонтьєв, Р. Лехтман-Абрамович, Т. Маркова, Д. Менджерицька, Н. Михайленко, Н. Нечаєва, С. Новоселова, Т. Осокіна, Н. Пантіна, Р. Римбург, С. Рубінштейн, П. Саморукова, Н. Седж, І. Сікорський, Л. Славіна, Є. Тимофєєва, Г. Усова тощо. Значна кількість цих досліджень зумовлена необхідністю вдосконалення педагогічного керівництва іграми дошкільнят, оскільки ігрова діяльність у дошкільній психології та педагогіці розглядається як важливий розвивально-виховний засіб. Однак наукові дослідження цих авторів мають істотне значення і для розробки педагогічних основ організації ігор молодших школярів, адже ними враховані основні фактори, які впливають на якість гри та її розвивально-виховний потенціал незалежно від віку дитини.

Помітною віхою у формуванні ставлення до ігрової діяльності як педагогічного методу є теоретичні праці К. Ушинського. Педагог зазначав, що в процесі гри «самодіяльно працює дитяча душа». Як вільна і творча діяльність гра для дитини цікавіша за дійсність, яка її оточує. На думку К. Ушинського, вона цікава дитині, бо є її власним творінням.

Л. Лесгафт вбачав у грі найвигідніше заняття для дитини, за допомогою якого вона готується до життя. Гра найбільш відповідає її віковій через велику насиченість позитивними емоціями, які викликають підвищене почуття задоволення. Завдяки емоціям дитина в грі діє жваво, активно, безпосередньо.

Теорія ігрової діяльності значно збагатилася завдяки ідеям С. Русової щодо організації ігор різних видів, гри як засобу національного виховання, відродження народних традицій, індивідуалізації педагогічних впливів, діагностування соціальних уявлень дітей, їхнього морально-етичного розвитку тощо. С. Русова зазначала, що «за методами нової школи кожна наука в початковій школі повинна наближатися до гри, але не тому, що до неї (науки) треба ставитися недбало, а тому, що вона таким чином зможе захопити дітей, як захоплює їх гра...».

Цікаві думки щодо розробки теорії дитячої ігрової діяльності висловив Я. Чепіга, який наголошував на потенціалі ігрової діяльності у виховному процесі.

Низка педагогів (П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Сорока, Г. Росинський та ін.), які експериментально досліджували педагогічні проблеми, витворили парадигми практичної виховної роботи з учнями в контексті різних видів ігрової діяльності. Як зазначає Н. Кудикіна, у працях цих учених «ідея застосування гри в організації навчально-виховної роботи з школярами набула свого відправного, стартового теоретичного вираження».

С. Шацький ствердив, що діти, позбавлені можливості висловити свої емоції у грі, не завжди знаходять їм правильне застосування у реальному житті, що провокує появу дитячої злочинності. Подібної думки дотримувався і

А. Макаренко. Працюючи з дітьми-правопорушниками, педагог переконався в тому, що гра обов'язково повинна мати місце у дитячому колективі. Запроваджуючи гру в життя шкільного колективу, А. Макаренко створював життєрадісний, оптимістичний, мажорний тон і стиль, що сприяли подоланню труднощів, баченню перспективи. Вчений вважав, що гра є одним із найважливіших методів навчання, адже «між грою і роботою немає такої великої різниці, як дехто думає... В кожній грі є насамперед робоче зусилля та зусилля думки... Дехто гадає, що робота відрізняється тим, що в 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...». Хоча гра і не створює матеріальних, культурних, інакше кажучи, суспільних цінностей, проте вона привчає людину до фізичної та психічної активності, які потрібні для роботи.

Також вчений поставив питання про специфіку педагогічного керівництва грою, де педагог повинен уміти так само гратися, як і діти, – тільки тоді педагогічне керівництво грою буде ефективним.

Про велике соціалізуюче значення гри для школярів говорив П. Блонський. Вчений вважав, що велике місце у навчально-виховному процесі школи має відводитися грі та праці в їх природній єдності, як методам пізнання і перетворення дійсності. Дитина у грі та праці повинна на всі лади втілювати свою фантазію, адже творчість дитини, розвиток її ініціативи й самодіяльності у процесі гри є страхуванням майбутніх поколінь народу від пасивності та інертності.

Про дитячі ігри та їх значення у вихованні підростаючого покоління цікаві зауваження висловив В. Сорока-Росинський, який вважав, що ігри значно підвищують дитячу працездатність (в ігрових умовах дитина може зробити набагато більше, не стомлюючись, ніж тоді, коли автоматично виконує якісь завдання). Також ігри виявляють і вдосконалюють дитячу спостережливість. Бо ж кожна роль – це справжня жива людина зі своїми особливостями, своєю манерою розмовляти, своїм характером. І саме ці особливості дитина наслідує, спостерігаючи за реальними людьми.

Аналіз наукової спадщини В. Сухомлинського засвідчив, що вчений-педагог відводив грі основне місце у навчальній діяльності молодшого школяра. Адже для дитини гра є найсерйознішою справою. В. Сухомлинський зазначав, що у грі: «розкривається перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ». Основу «школи радості» забезпечувала саме гра у єдності зі світом казки, краси, музики, фантазії і творчості, які насичували інтелектуальне життя школярів. Однак вчений не бачив гри без інтеграції її з іншими видами дитячої діяльності, як-от: фізичною, трудовою, інтелектуальною тощо: «Гра – широке і багатогранне поняття. Діти граються не тільки тоді, коли бігають, змагаються в швидкості і спритності. Гра може виявлятися й у великому напруженні творчих здібностей, уяви».

На особливій актуальності проблеми гри у педагогіці наголосив О. Запорожець, оскільки у процесі ігрової діяльності створюються сприятливі умови для засвоєння дітьми нових знань і вмінь. Крім того, формуються такі важливі якості людського розуму, як «здатність виконувати дії в розумовому плані, символічно замінювати реальні об'єкти й оперувати подібною заміною з пізнавальною метою. Гра сприяє розв'язанню одного з актуальних завдань педагогічної роботи, зокрема розвитку здібностей, що давали б дитині можливість надалі самостійно здобувати різноманітні знання і творчо їх використовувати відповідно до вимог реального життя».

Розробкою закономірностей формування гри в дошкільному віці, дослідженню її виховних можливостей, обґрунтуванню методики використання гри в педагогічному процесі суспільного дошкільного виховання присвячені праці Л. Артемової, Р. Жуковської, Т. Маркової, Р. Римбург, Н. Михайленко тощо. Значний внесок у розвиток теорії ігрової діяльності зробила концепція Т. Усової (60–70-ті рр. минулого століття). Дослідниця привернула увагу до гри як до особливої форми функціонування відносно незалежного від дорослих, дитячого суспільства.

Д. Ельконін у дослідженнях виділяє чотири рівні розвитку ігрової діяльності дошкільників. При цьому важливим для аналізу розвитку гри, на думку вченого, є врахування таких взаємопов'язаних критеріїв, як: ролі, які виконують діти; ігрові дії, за допомогою яких ці ролі реалізуються; реальні стосунки між учасниками, що, на відміну, від рольових, визначаються вибірковістю щодо партнера; ігрове використання предметів, у якому реальні предмети замінюються ігровими; сюжет і зміст гри, які Д. Ельконін визначає таким чином: «Сюжет гри – це та галузь дійсності, що відтворюється дітьми в грі. Зміст гри – це те, що відтворюється дітьми в характерний момент діяльності і відносин між дорослими в їх трудовому і суспільному житті».

Перший рівень розвитку гри, за Д. Ельконіним, передбачає передачу змісту дій дорослих людей з різними предметами. Дитина ще не називає себе ім'ям тієї особи, роль якої виконує, а ігрові дії багаторазово повторюються. Дітей не цікавить, яку роль виконують у даний момент ровесники. Непорозуміння виникають не через зміст гри, а через іграшки.

На другому рівні у дітей уже з'являється позначення ролей. Дитина називає себе іменем того, чию роль виконує («Я – мама», «Я – лікар», «Я – вчитель» тощо). Ігрові дії зорієнтовані на життєву логіку їх здійснення, тобто діти їх виконують у тій послідовності, як це буває в реальності (наприклад, погуляли, пообідали, лягли відпочити).

На третьому рівні розвитку визначальним у змісті гри є виконання ролей. Діти усвідомлено виділяють ігрові ролі, розподіляючи їх до початку гри. Ігрові дії дітей відповідають обраним ролям. З'являється рольова взаємодія, яка виявляється в рольових звертаннях одне до одного. Крім того, виникає негласне правило, за яким діти повинні якнайточніше відтворити дійсність. Якщо правило кимось із учасників порушується, то виникають зауваження типу: «Так не буває».

Основною умовою гри на четвертому рівні є погодження своїх дій з діями інших учасників, а ролі стають чітко визначеними. Ігрова дія розгортається

відповідно до логіки реального життя і діяльності людини. Порухення логіки дій вважається порушенням ігрових правил.

Якщо за основу поділу ігор брати взаємовідносини дітей, то можна виділити такі етапи розвитку гри:

- етап неорганізованої поведінки: ігрові взаємодії ще не сформовані, у дітей немає елементарних навичок спілкування;
- етап одиночної гри: ігрової взаємодії ще немає, але діти вже не заважають одне одному;
- етап гри поруч: діти об'єднані ігровою ситуацією, але фактично кожен грає сам по собі;
- етап короткочасного спілкування-взаємодії: дитина намагається узгодити свої дії з іншими учасниками, але часто забуває про загальний задум гри;
- етап довготривалої взаємодії-спілкування: у дітей з'являється відповідальне ставлення до своєї ролі у спільній грі;
- етап довготривалої сюжетно-рольової гри: діти навчилися розвивати зміст гри та взаємно оцінювати один одного за особистими якостями та ігровими вміннями.

«В аналізі творчої ігрової діяльності дошкільників, – як підкреслює Н. Кудикіна, – вчені визначають, що п'ятий та шостий рівні розвитку взаємовідносин дітей у грі є властивими в основному для дітей старшого дошкільного віку. Досягнення цих рівнів багато в чому залежить від уваги педагога до дитячої гри, вміння керувати нею». А, отже, ці рівні є превалюючими у дидактиці початкової школи.

А. Валлон у праці «Психічний розвиток дитини» виділяє стадії розвитку гри відповідно до розвитку дитини в онтогенезі:

- функціональні ігри виступають у вигляді простих рухів;
- ігри з уявними об'єктами (ляльками, предметами-замінниками тощо);
- пізнавальні ігри, пов'язані з прагненням дитини сприймати та розуміти світ;
- творчі ігри – комбінація, перетворення різних предметів, створення з них нових.

Розвиток ігор, за А. Валлоном, сигналізує про появу різних функцій: сенсомоторних, які виявляються в іграх, що потребують спритності, точності, швидкості; інтелектуальних, мнемічних, які реалізуються в лічилках, правилах; соціальних, які виражаються у протиставленні груп-ватаг.

Зважаючи на появу у навчальних закладах груп продовженого дня, а також у зв'язку з поширенням шкіл-інтернатів опосередковано досліджуються особливості організації ігрової діяльності як методу навчально-виховної роботи у цих закладах освіти. Такі вчені як В. Косорукова, Н. Кудикіна, О. Матвієнко, А. Фок, Ж. Готдаєва, Н. Ярошенко та ін. довели безперечну доцільність використання умов позаурочного часу у групах продовженого дня і школах-інтернатах для організації ігрової діяльності школярів з метою урізноманітнення завдань розвитку, навчання й виховання дітей молодшого шкільного віку.

Питання про необхідність використання гри в організації навчально-виховної роботи з першокласниками вперше було поставлено у 80-х роках ХХ століття. О. Савченко, Н. Бібік, О. Проскура, Я. Коломинський пов'язують ігри молодших школярів зі зміною провідних видів діяльності та з формуванням рушійних сил учіння. Так, О. Савченко зазначає: «Дитина 6–7 років одночасно тяжіє до двох видів діяльності: ігрової і навчальної. Своєрідність цієї ситуації в тому, що нерозвинені пізнавальні можливості дітей цього віку підкріплюються їх сильними ігровими мотивами, потребою емоційного контакту і підтримки дорослого. Можна сказати, чим сильніше розвинена в дитини до школи ігрова діяльність, тим виразніше в маленького школяра прагнення утвердити себе в новій соціальній ролі школяра».

Формування учня самостійною, ініціативною, вдумливою особистістю може бути успішним, якщо вчитель потурбується про це з першого проведеного уроку. Одним із найперспективніших шляхів виховання активних учнів, озброєння їх необхідними вміннями і навичками є впровадження активних форм і методів навчання. Нині теорія навчання і виховання послуговується широким набором методів, прийомів, засобів, за допомогою яких можна вирішити дидактичні завдання і досягти виховних цілей. Одним із таких методів є різноманітні дидактичні ігри.

Важливість ігор, як справедливо зазначає Н. Сазонтєва, полягає в тому, що вони виступають самостійним явищем культури і не потребують вироблення штучної мотивації. Крім того, «ігри мають давню традицію регламентації і творчого перетворення соціальних взаємин у ціннісно-естетичному і функціональному планах».

Щодо онтогенетичного коріння ігрової діяльності молодших школярів, то найбільш ранньою формою ігрової діяльності є творчі ігри. Це ті ігри, в яких дитина творчо відтворює життя дорослої людини у взаємодії з матеріальним світом та іншими людьми. Елементи цих ігор з'являються в кінці раннього дитинства – у другій половині третього року життя. Зародження творчих ігор вчені пов'язують з розвитком у дітей предметних дій, «тобто закріплених за предметами способів їх використання».

Водночас із розвитком самостійної дитячої ігрової діяльності дорослі залучають дітей до ігор, які передаються наступним поколінням від діда-прадіда. К. Ушинський зазначав, що такі ігри створені самою уявою дітей: «Ми бачимо, що діти безперервно творять нові ігри, пристосовуючись до обставин чи то місцевості, чи то до речей, чи до обставин часу; проте це не більш як фантазія в дії... Але деякі з цих дитячих фантазій були такі вдалі, що збереглися, передалися іншим, пережили століття...; причина їхньої живучості та сама, що і причина живучості народної пісні...; ці щасливо придумані ігри, створені якою дитиною, виправлені і поповнені тисячами інших дітей, надзвичайно вдало задовольняли загальні вимоги дитячої природи».

Отож, дослідження Д. Ельконіна, О. Леонтєва, Н. Михайленко, П. Саморукової тощо доводять, що розвиток самостійних творчих ігор бере початок від відтворення в грі дій з предметами до відтворення взаємовідносин між людьми в їхній різноманітній діяльності.

Значна частина ігор спеціально створюється для дітей дорослими. Сама дитина їх не вигадує, вони впроваджуються в дитяче товариство дорослими або тими дітьми, які ними вже володіють. Ці ігри відрізняються від рольових тим, що мають більш – менш чітко окреслені правила ігрових дій та поведінки учасників гри. Їх називають ігри за готовими правилами.

О. Леонтьєв вважав, що правила є необхідним, «законним» елементом гри, моментом, що її створює. Ще одним необхідним елементом гри вчений вбачав правило дії. Коли дитина бере на себе в грі, наприклад, роль вихователя дитячого садка, то вона й поводить себе відповідно.

Д. Ельконіним, О. Леонтьєвим та учнями їх наукових шкіл доведена закономірність: гра еволюціонує від раніше відкритої ролі, уявної ситуації та схованого правила до відкритого правила і, навпаки, до схованої уявної ситуації та ролі.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що, по-перше, розвиток гри може розглядатись з різних позицій; по-друге, гра як специфічна діяльність удосконалюється у двох сферах – у сфері уявній і в сфері реальних дитячих стосунків. Ефективніше на дитину впливає гра високого рівня розвитку.

Результати досліджень ігор дошкільників, поодинокі дослідження ігрової діяльності учнів початкової школи й емпіричні надбання шкільної практики стали основою для розробки теоретичних і методичних засад організації ігрової діяльності учнів молодшого шкільного віку в навчально-виховному процесі.

➤ Гра як метод навчання молодших школярів

У глибоку давнину дитячі ігри виникли як стихійне наслідування дій дорослих. В ігрових вправах і змаганнях молоде покоління готувалося до праці, полювання, війни, виконання певних норм поведінки, тобто гра мала важливі соціальні функції. З розвитком людства гра поступово починає втрачати свою навчальну функцію, починає вважатися «несерйозним» заняттям і обслуговує лише дозвілля. У школі довгий час для гри не було місця. Майбутні педагоги вчилися за схемою: у дитячому садку діти граються, а в школі – вчать, щоб підготуватися до життя, після школи – працюють.

«Сучасна психологія, – як зазначає О. Савченко, – визнає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака». З грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій.

А. Макаренко вважав дитячі рольові ігри такими ж важливими для розвитку дитини, як для дорослого справжню працю. Однак підкреслював: тільки та гра є педагогічно доцільною і цінною, в якій дитина активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини.

У зв'язку з різноманіттям дитячих ігор доволі складно визначити підстави для їх класифікації. У кожній теорії гри пропонуються ті критерії, що відповідають даній концепції. Так, Ф. Фребель, перший серед педагогів, хто висунув положення про гру як особливий засіб виховання, в основу своєї класифікації поклав принцип диференційованого впливу ігор на розвиток

розуму (розумові ігри), зовнішні органи чуття (сенсорні ігри), рухи (моторні ігри).

Характеристика видів ігор за їх педагогічним значенням є й у німецького психолога К. Гросса: ігри рухливі, розумові, сенсорні, на розвиток волі (віднесені К. Гроссом до «ігор звичайних функцій»). Другу групу ігор, за його класифікацією, складають «ігри спеціальних функцій»). Ці ігри являють собою вправи з метою удосконалення інстинктів (сімейні ігри, ігри в полювання, залицяння й ін.).

Аналіз літератури також показав, що існують різні підходи до поділу ігор на групи. Наприклад, Е. Клапаред виділяє три категорії ігор:

1. Сенсорні сприяють розвиткові можливості отримати інформацію за допомогою органів чуття;

2. Моторні сприяють розвитку координації рухів, сили, швидкості, органів мовлення;

3. Психічні поділяються на інтелектуальні та афективні. Ігри першої категорії розвивають загальні функції, а другої – спеціальні:

- гра в боротьбу (фізичну та розумову);
- гра в мисливців (хованки);
- сучасні ігри;
- сімейні ігри;
- наслідувальні ігри.

У вітчизняній педагогіці класифікація дитячих ігор базується на ступені самостійності і творчості дітей у грі. Спочатку до класифікації дитячих ігор за таким принципом підійшов П. Лесгафт, який вважав, що дошкільний вік – період імітації нових вражень, їх усвідомлення за допомогою розумової праці. Прагнення дитини у перші 6–7 років життя до відображення й осмислення вражень про навколишнє життя задовольняється в іграх, що за змістом є імітаційні (наслідувальні), а за організацією – самостійні, без зайвої регламентації з боку дорослих. У шкільні роки, навпаки, діти охоче грають у спеціально створені ігри, у яких діяльність регламентується і за змістом, і за формою. Таким чином, П. Лесгафт розділив дитячі ігри на дві групи: імітаційні (наслідувальні) і рухливі (ігри з правилами).

В іграх з фіксованими правилами (рухливі, дидактичні) діти виявляють творчість, придумуючи нові варіанти, використовуючи новий ігровий матеріал, з'єднуючи кілька ігор в одну тощо. Наприклад, з'явилася нова гра – «Зоологічне лото». Ведучий по черзі відкриває маленькі картки і показує їх учасникам. Через кілька днів хтось з дітей говорить: «Так грати нецікаво: подивився на картинку і знайшов тваринку у своїй картці. Нехай ведучий просто називає тварину, а не показує картку». Потім діти придумують ще один варіант: ведучий говорить, де живе тварина і з якої букви починається його назва. Таких ускладнень може бути багато, усе залежить від фантазії учасників. Але незмінною залишається спрямованість дитини на рішення ігрової задачі в межах прийнятих правил.

В останні роки проблема класифікації дитячих ігор знову стала привертати пильну увагу вчених. В основі класифікації лежить поняття про те,

з цієї ініціативи виникають ігри (дитини чи дорослого). Виділяють три класи ігор:

1. Ігри, що виникають з ініціативи дитини (дітей):

- самостійні ігри: гра-експериментування;
- самостійні сюжетні ігри: сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані;

2. Ігри, що виникають з ініціативи дорослого, котрий використовує їх з освітньою, виховною і розвивальною метою:

- навчальні ігри: дидактичні, сюжетно-дидактичні, рухливі;
- ігри на дозвіллі: ігри-забави, ігри-розваги, інтелектуальні, святково-карнавальні, театральні – постановні.

3. Ігри, що йдуть від історично сформованих традицій етносу (народні), які виникають як з ініціативи дорослого, так і самих дітей:

- традиційні;
- народні (історично вони лежать в основі багатьох ігор, що відносяться до навчальних).

Особливу групу становлять творчі ігри. До них належать ті, у яких дитина виявляє свою вигадку, ініціативу, самостійність. Творчі прояви дітей в іграх різноманітні: від придумування сюжету та і змісту гри, пошуку шляхів реалізації задуму до перевтілення в ролях, заданих літературним твором. Залежно від характеру творчості дітей, від ігрового матеріалу, використовуваного в іграх, творчі ігри поділяються на режисерські, сюжетно-рольові, театралізовані, ігри з будівельним матеріалом.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури показав, що у традиційній педагогіці режисерські ігри не виділялися в особливий вид ігрової діяльності, а розглядалися в руслі сюжетно-рольових ігор. Сьогодні спостерігається тенденція до виокремлення режисерських ігор у зв'язку з тим, що з'явилися дослідження, які характеризують їх як самостійний різновид сюжетно-рольових ігор. Основна відмінність режисерських ігор полягає у тому, що це переважно індивідуальні ігри, у них дитина керує уявною ситуацією в цілому, діє одночасно за всіх учасників.

Молодший шкільний вік – період розвитку гри-фантазування. Вченими відзначається цінність гри як особливої творчої діяльності, у ході якої дитина творить новий сюжет в ідеальному плані (у вигляді уявлень). Гра найчастіше розгортається довкола якого-небудь вигаданого героя – іграшки, персонажа казки, мультфільму. Образи, створені уявою, одержують оформлення завдяки таким засобам, як: мовні характеристики, рухи, міміка, жести, експресивні прояви. Основа гри-фантазування – співтворчість педагога і дітей у придумуванні ігрових подій, послідовно зв'язаних між собою. Плідним є навчання дітей зміни сюжету знайомої казки (твір з новою кінцівкою, включення персонажів з інших казок та ін.). Спрямувати фантазію дитини в нове русло можна за допомогою моделювання, створення схем казкового сюжету, використання символічного зображення персонажів.

Сучасні класифікації ігор у вітчизняній психології ґрунтуються на розробленій Д. Ельконіним історичній концепції, яка дозволяє зрозуміти особливості походження та розвитку гри, її види.

К. Оталора виявила найбільш характерні для дітей різного віку ігри:

- гра-розвага, яка має на меті розвеселити учасників, а тому у ній відсутній сюжет;
- гра-вправа – безсюжетна, пов'язана з кількаразовим повторенням фізичної дії;
- сюжетна гра – лише у дітей молодших 7 років. Не відтворює соціальних відносин, у початковій формі має в собі ігрові дії та умовну ситуацію, не досягає розгорнутої форми, тому що дорослі відкидають ігри дітей, не ставляться до них серйозно;
- процесуально-наслідувальна гра відтворює існуючі ситуації, які дитина спостерігає на даний момент, близька до сюжетної гри. Найчастіше у неї грають маленькі діти;
- традиційна гра виникає в результаті тісного зв'язку гри та праці, передається з покоління в покоління.

Ці дослідження, на думку прихильників концепції гри Д. Ельконіна, доводять, що гра має історичний, соціальний, а не біологічний, інстинктивний характер. Рівень її розвитку залежить від рівня розвитку суспільства. За цією класифікацією існує такий поділ ігор, пов'язаний з онтогенетичним розвитком дитини:

- режисерська гра;
- образно-рольова гра;
- сюжетно-рольова гра;
- гра з правилами;
- режисерська гра на якісно новому рівні.

Сюжетно-рольова гра визначає важливі зміни, що відбуваються у процесі формування якостей особистості. В грі дитина засвоює суспільні функції, норми поведінки людей, що і визначає в цілому становлення її як особистості. Гра вчить, формує, змінює, виховує.

Система шкільної освіти передбачає використання в навчально-виховному процесі традиційних для України форм і засобів впливу на учнів. Велике значення в цьому мають українські народні ігри, які сформувались в результаті життя і побуту мільйонів людей протягом віків, шліфувались і перевірялись досвідом багатьох поколінь. У них, як у дзеркалі, відображаються звичаї нашого народу, їх побут та уявлення про світ. Кожна гра, кожна забава має свої специфічні функції і розвиває фізичні та моральні якості особистості.

Своїм корінням українські ігри сягають в доісторичні часи. Тоді наші предки жили у тісних зв'язках з природою, їх світогляд і господарська діяльність єдналися з явищами природи. Вони щиро вірили в богів, які правлять світом і особливо шанували тих, від кого надіялись добра і щастя. Про ігри повідомляється ще в «Повісті врем'яних літ». Прихід весни зустрічали веснянками, в яких тісно поєднувались хорові пісні з іграми і танцями. Тому в той час гра була складовою великого магічного ритуалу, який мав вплинути на явища природи, здобути їх прихильність. Навіть з прийняттям християнства

ігри не зникли. Картини князівських ігрищ та забав відтворені на стінах Софіївського собору в Києві. Але з часом обрядові дійства наших предків втратили своє ритуальне значення, і від них лишились тільки молодіжні та дитячі забави, які утвердились в дитячому середовищі.

Народна гра досліджувалась в різних аспектах: як самостійна діяльність дітей та один із видів фольклору (В. Виноградов, О. Капіца, Є. Покровський тощо), як засіб виховання особистості дитини, її національної етнос відомості (С. Ахундова, З. Кантуате, Е. Сегадников та ін.).

Під поняттям «народна гра» розуміють гру, створену «не педагогами-професіоналами, а людьми всіх інших категорій народного середовища, насамперед батьками, бабусями і дідусями, а також самими дітьми».

У дитячих іграх вільна ігрова діяльність виступає переважно як самоціль. У дидактичних іграх, створених педагогікою (у тому числі і народною), ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується до навчальних цілей. Дидактичні ігри – різновид ігор за правилами.

Дидактичні ігри, які використовуються у початковій школі, виконують різні функції:

- активізують інтерес та увагу школярів;
- розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву;
- закріплюють знання, вміння і навички;
- тренують сенсорні вміння тощо.

Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини. Її цінність передусім у тому, що вона виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі дітей, знижує гіподинамію. Якщо вчитель часто використовує цікаві дидактичні ігри, молодші школярі раптом роблять відкриття: «Мені подобається думати, дайте мені таке завдання, щоб я поламав голову», тобто зароджується інтерес до розумової діяльності.

У навчальному процесі ігрова діяльність має форму «дидактичної гри, ігрової ситуації – ігрового прийому, ігрової вправи».

Дидактичні ігри можуть бути тільки в словесній формі; можуть поєднувати слово й практичні дії, слово й наочність, слово й реальні предмети.

Дитячі дидактичні ігри – явище неоднорідне. У педагогіці робилися спроби вивчити й описати кожний з видів гри з урахуванням його функцій у розвитку дітей, дати класифікацію ігор. Це необхідно для поглибленого вивчення природи гри, особливостей кожного її виду, а також для того, щоб визначити, яким чином можна впливати на дитячі ігри, інтенсифікувати їх розвиваючий вплив, педагогічно грамотно використовуючи у навчальному процесі.

Ігри з правилами – особлива група ігор, спеціально створених народною чи науковою педагогікою для вирішення певних задач навчання, виховання та розвитку дітей. Є ігри з готовим змістом, з фіксованими правилами, що є неодмінними компонентами гри. Навчальні задачі реалізуються через ігрові дії дитини при виконанні якого-небудь завдання (знайти, сказати навпаки, упіймати м'яча тощо).

Залежно від характеру навчальної мети ігри з правилами поділяються на дві великі групи – дидактичні і рухливі, що у свою чергу диференціюються за різними основами. Так, дидактичні ігри поділяються за змістом на математичні, природознавчі, мовні тощо; за дидактичним матеріалом – на ігри з предметами й іграшками, друковані, словесні та ін.

Рухливі ігри класифікуються за ступенем рухливості (ігри малої, середньої, великої рухливості), за домінуючими рухами (ігри зі стрибками, з перебіжками та ін.), за предметами, що використовуються у грі (ігри з м'ячем, зі стрічками, з обручами тощо).

Серед дидактичних і рухливих ігор бувають сюжетні ігри, у яких учасники виконують ролі («Кішки-мишки», «Магазин сувенірів»), і безсюжетні («Паличка-виручалочка», «Що змінилося?» тощо). В іграх із правилами дитину залучає ігровий процес, бажання виконувати ігрові дії, домагатися результату, вигравати. Але цей ігровий процес опосередкований певним завданням (не просто переставити картинки, а розмістити їх попарно, відібрати за певною ознакою; не просто бігати, а тікати від лисиці). А це робить поведінку дитини довільною, підпорядкованою ігровим умовам у вигляді правил. Опанувати правилами гри – означає опанувати своєю поведінкою. Саме той факт, що в іграх із правилами дитина вчиться керувати своєю поведінкою, визначає їх соціальне значення. Зміст цих ігор – це не роль і не ігрова ситуація, а правило і задача. Розвиток даного виду гри полягає у виділенні та усвідомленні ігрових умов. Отож, відмінною рисою цього типу ігор є наявність певних умов. Мотив полягає у самому процесі гри і він опосередкований якимсь завданням.

Існують певні різновиди ігор з правилами:

- а) імітаційно-процесуальні ігри;
- б) драматизовані ігри з певним сюжетом;
- в) сюжетні ігри з нескладними правилами;
- г) ігри з правилами без сюжету;
- д) спортивні ігри.

Головна особливість цих ігор – це наявність ігрової умови, яка притаманна усім різновидам ігор даного типу, але вона відображається в активній руховій діяльності. І саме в дитячому віці руховий, фізичний розвиток дитини є прямо пропорційний до психічного розвитку. Чим більше дитина рухається, тим краще відбувається розвиток її психічних процесів.

Дидактичні ігри як різновид ігор з правилами організовують не просто для того, щоб учні погралися, а щоб чогось навчилися. Захопившись грою, школярі не помічають, не усвідомлюють, що вчаться: пізнають, запам'ятовують нове, орієнтуються в незвичайних ситуаціях, поповнюють запас уявлень, розвивають творчість, фантазію. Крім того, у процесі гри «виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається пам'ять, увага, прагнення до знань». З великим бажанням участь у грі беруть всі учні класу, навіть найпасивніші.

О. Савченко зазначає, що структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі компоненти:

- спонукальний – потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі;

- орієнтувальний – вибір засобів і способів ігрової діяльності;
- виконавський – дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету;
- контрольно-оцінний – корекція і стимулювання активної ігрової діяльності.

Але не кожна гру можна використовувати на уроках. Вона має відповідати певним вимогам:

- у ній мають пропонуватися вправи, корисні для розумового розвитку;
- обов'язкова наявність захоплюючої задачі, розв'язання якої вимагає розумових зусиль, подолання деяких труднощів;
- дидактизм (навчання) у грі має сполучатися з цікавими моментами, витівкою, гумором.

Як уже зазначалося, дидактична гра має певні структурні особливості: дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків.

Дидактичне завдання гри визначається відповідно до вимог програми з урахуванням вікових особливостей дітей. Для прикладу, формування у школярів математичних уявлень, логічного мислення; розвиток мовлення; формування уявлень про природу тощо.

Ігровий задум – наступний структурний елемент дидактичної гри. Дидактичне завдання в грі свідомо маскується, воно постає перед дітьми у вигляді цікавого ігрового задуму. Дітей приваблюють відтворення уявного сюжету, активні дії з предметами, загадка, таємниця, перевірка своїх можливостей змаганням, рольове перевтілення, загальна рухова активність, кмітливість.

На створення ігрової атмосфери істотно впливає ігровий початок. Він може бути звичайним, коли вчитель повідомляє назву гри і спрямовує увагу дітей на наявний дидактичний матеріал, об'єкти дійсності, та інтригуючим, цікавим, захоплюючим, таємничим.

Ігрові дії – засіб реалізації ігрового задуму і водночас здійснення поставленого педагогом завдання. Виконуючи із задоволенням ігрові дії і захоплюючись ними, діти легко засвоюють і закладений у грі навчальний зміст.

Надзвичайно важливу роль в ігровій ситуації відіграють правила. Це організаційний елемент, засіб керування грою. Правила визначають способи дій, їх послідовність, вимоги до поведінки учасників, регулюють взаємини між гравцями, сприяють вихованню наполегливості, чесності, кмітливості.

Л. Петрушина пропонує такі загальні правила для учнів:

1. Уважно слухай та запам'ятовуй хід гри, необхідні дії, їх послідовність.
2. Пам'ятай: успіх залежить від чіткого усвідомлення кінцевої мети, передбаченого грою результату. Не поспішай розпочинати гру, не дослухавши до кінця вказівок учителя. Поспіх часто призводить до грубих помилок, зайвих непотрібних дій.
3. Уважно слухай відповідь товариша, щоб у разі потреби виправити або доповнити його.

4. Дотримуйся своєї черги, не заважай товаришам, не роби зайвих рухів, дій, будь дисциплінованим.
5. Будь наполегливим: якщо щось не виходить, терплячемагайся успіху. Вмій навчитися на власних помилках.
6. Не хитруй, не шукай легкого нечесного шляху до перемоги. Цим ти підводиш товариша, втрачаєш свій авторитет. Поважають лише чесних, справедливих, принципових.
7. Чесно визнавай свою помилку, якщо товариші довели, що ти неправий. (Помилитися може кожен).
8. Прикро, коли програєш, але не сердься. Будь стійким, не сумуй через невдачі. Навчайся в інших. Не радій, коли інші програють.
9. Якщо виграв, радій, але не зазнавайся. Навчи інших того, що вмієш сам.

Ці правила допоможуть школярам ставити розумні й обґрунтовані вимоги до поведінки один одного, а вчителю краще керувати процесом навчання через гру. Правила – це ніби узаконена норма, за допомогою якої встановлюються певні правильні взаємини між учасниками гри. Кожен має можливість порівняти свою поведінку з поведінкою інших та з нормами, що відбиваються в правилах.

Підбиття підсумків гри в зв'язку з такою віковою особливістю дітей, як нетерплячість, бажання відразу дізнатися про результати діяльності, проводиться відразу після її закінчення. Це може бути підрахунок балів, визначення команди-переможниці, нагородження дітей, які показали кращі результати тощо. При цьому варто тактовно підтримати й інших учнів.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, аніж у традиційному навчанні. Учні надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Учні самі обирають свою роль у грі, «висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її вирішення, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення». Вчитель в ігровій діяльності – інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки учням з метою пришвидшення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Потрібно наголосити, що вчитель повинен «керувати грою таким чином, щоб вона сприяла розширенню та накопиченню досвіду про форми та способи культурної поведінки під час спілкування з товаришами, про наслідки порушення певних правил, встановлених громадою, виробляти звичку дотримуватися норм, що висуваються перед учнями».

Відома дослідниця ігрової діяльності молодших школярів Н. Кудикіна ділить ігри на дві системоутворюючі групи – творчі та ігри за готовими правилами.

Творчі ігри – це креативна діяльність дітей, яка розгортається за їх власною ініціативою. Творчі ігри неоднорідні. Вони класифіковані за такими видами: сюжетно – рольові, конструктивно – будівельні, ігри – драматизації та театралізації, ігри з елементами праці, ігри – фантазування. Ігри за правилами

передбачають реалізацію дітьми попередньо створеної дорослими змістової і процесуальної основи. Дії і поведінка гравців обумовлюються ігровими правилами, які сформульовані в описі гри. Група ігор за правилами охоплює такі різновиди: дидактичні, пізнавальні, рухливі, спортивні, хороводні, народні, комп'ютерні, ігри – розваги.

Отже, дидактична гра – це вид діяльності в умовних ситуаціях, які відтворюють ту чи іншу сторону дійсності. Саме гра є формою вільного самовиявлення дитини, яка передбачає реальну відкритість світу можливого і розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, презентації тощо) певних ситуацій, змістів, станів. Значущість гри ще і в тому, що, граючись, дитина може відірватись від реальних життєвих обставин і жити в світі своїх героїв та діяти за їхніми законами, легко й швидко опановуючи їх. Водночас гравці виконують реальні дії, пов'язані з розв'язанням конкретних, часто творчих завдань.

➤ Дидактичні умови використання гри як засобу формування загальнонавчальних умінь і навичок

Аналіз відповідного наукового фонду та педагогічного досвіду дозволяють дійти висновку, що дидактичними умовами використання гри як засобу формування загальнонавчальних умінь і навичок є:

- органічне включення гри у структуру уроку;
- посилення розвивальної спрямованості дидактичних ігор;
- вміле керівництво педагогом процесом ігрової діяльності.

Охарактеризуємо виділені підходи.

Складність використання гри у навчальному процесі пов'язана з її особливостями (двопланова поведінка, відсутність персональної відповідальності кожного за результат дій, спрощене уявлення про реальність), що потребує від учня зусиль для входження у гру. Потрібно, щоб учні зорієнтувалися на результати гри.

Особливо важливе поєднання гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний перехід від дошкільного дитинства до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на навчальну.

Гра починається не тоді, коли учні одержують завдання, а коли їм стає цікаво грати. Це означає, що гра викликає приємні емоції і дає роботу розумові. Проте гра не тільки створює позитивні емоції, а й сама потребує попереднього емоційного настрою учнів. Його можна створити штучно, наприклад, жартом. Якщо учні стомилися, пропозиція взяти участь у грі може викликати у них негативну реакцію. Тому педагогу не слід забувати, що при використанні гри можуть виникати і певні труднощі. Розглянемо найважливіші з них і проаналізуємо модель поведінки вчителя.

1. Учні не вступають у гру або вступають у неї формально. Це буває на початковому етапі роботи з комунікативними іграми і тоді, коли ігровий етап навчальної роботи не підготовлений вчителем.
2. Ігровий етап педагогу треба готувати ретельно: «програти найважчу роль самому, вибрати ініціативних і підготовлених виконавців...».

3. Гра затягується, бо учасники не можуть знайти правильного вирішення. Тоді вчитель вводить додаткові обставини, що допомагає учням досягти мети, підказує відповідь.
4. Гра затягується, бо учасники відволікаються в діях на інші завдання – вчитель повторно формулює завдання.
5. Гра затягується, бо учні не можуть налагодити взаємодії – вчитель уточнює їм ролі.
6. Гра закінчується швидко, бо учасники йдуть до мети найкоротшим шляхом – учитель створює додаткові умови, які примушують учнів більш активно використовувати знання.
7. Гра переходить у конфліктну ситуацію. Вчитель знімає конфлікт, ліквідуючи предмет суперечки, вводить у гру нових учасників.
8. Учні не включаються у гру, а лише стимулюють ігрову діяльність. Вчитель ще раз формулює мету учасникам або змінює їх. Іноді зупиняє гру, знову формулює і мотивує установку, підкріплює спільну позитивну емоційність.
9. Функція педагога як керівника навчального процесу трансформується. Якщо педагог постійно коригує дії учасників гри, виходячи з своєї концепції того, що має відбуватися, то це впливатиме на спонтанність поведінки учнів, вони будуть привчатися до пошуків самостійних рішень. Якщо педагог зовсім не керуватиме грою, виникає загроза, що завдання не буде виконане або виконане небажаним методом. У цьому випадку вчитель ризикує втратити контроль над класом.

Пояснення вчителя під час проведення гри має бути лаконічним і зрозумілим, пробуджувати інтерес. І чим молодші учні, тим доцільніше не лише пояснювати, як грати, а й показувати, як це робити. Зрозуміло, що участь вчителя залежить від змісту гри. На зразок, гру «Відгадай», мета якої – розвиток зв'язного мовлення, вміння точно й коротко описати предмет, доцільно почати з розповіді-зразка, щоб діти зрозуміли, як розповідати про характерні ознаки предмета.

Проте, як показали дослідження вчених-психологів (Д. Ельконіна, Л. Артемова та ін.) і педагогів (І. Школьна, О. Савченко тощо), гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення молодших школярів до навчального процесу, якщо використовується епізодично. Дидактичні ігри можна і треба включати у систему уроків. Це передбачає попередній відбір ігор та ігрових ситуацій для активізації різних видів сприймання та обмірковування, де їх використання найбільш своєчасне й ефективно порівняно з іншими методами.

Яке ж місце повинна займати гра на уроці? Звичайно, не може бути одного припису, де, коли і наскільки хвилин включати ігровий елемент в урок. Тут важливо одне: щоб гра допомогла досягнути мети. Кількість ігор на уроці має бути педагогічно виправданою. Доцільно продумати і поетапний їх розподіл: «на початку уроку гра повинна допомогти зацікавити, організувати дитину; на середині уроку гра мусить націлити на засвоєння теми; наприкінці уроку гра може нести пошуковий характер». Але на будь-якому етапі уроку вона повинна бути цікавою, доступною і включати різноманітні види діяльності школярів.

Організуючи гру, варто продумати і те, в якому темпі вона буде проходити. Не можна забувати і про фізкультхвилинки, які мають бути продовженням гри на уроці або навіть її частиною.

Дослідження О. Савченко дали можливість виділити оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі уроків:

- весь урок будується як сюжетно-рольова гра (наприклад, деякі уроки навчання грамоти, що мають на меті ознайомити дітей з новими звуком і літерою; уроки-мандрівки; уроки ознайомлення з навколишнім середовищем, розвитку мовлення тощо);
- під час уроку як його структурний елемент;
- під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажа, іграшки, незвичного способу постановки завдання, елементів змагальності та ін.).

На уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил. Перевагу варто надавати тим іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидку відповідь, зосередження довільної уваги.

Для формування в учнів організаційних навичок можна використати рольову гру: на одному з уроків до першокласників несподівано завітає Майстер, який розповість їм про те, як було створено парту і покаже, яке навчальне приладдя повинно бути на робочому місці, де розмістити кожен предмет. А щоб закріпити у дітей вміння дотримуватись порядку, запропонує їм виконати деякі завдання. На зразок: діти, вийміть з портфеля підручник, зошит, щоденник, ручку, олівець, лінійку. Покладіть щоденник у правий верхній куточок парти, на нього покладіть підручник. Олівець і ручка повинні лежати в заглибині, а лінійка – у лівому верхньому куточку. Зошит покладіть перед собою трохи навскоси (учні виконують, а Майстер з вчителем перевіряють, кращих школярів відзначають похвалою). «Незважаючи на елементарність, уміння учнів підтримувати порядок на робочому місці, – зазначають автори методичних рекомендацій «Формування організаційних вмінь та навичок молодших школярів», – вимагає до себе постійної уваги, оскільки сформувати його до рівня навички важко. Для цього необхідний постійний контроль у вигляді словесних вказівок та суджень».

Не меншої уваги потребує і формування такого вміння, як орієнтація в часі. Це вміння має велике соціально-психологічне значення, оскільки будь-яка економія зводиться в кінцевому результаті до економії часу. На уроках математики діти знайомляться з одиницями часу, їх позначенням, а також годинником, як приладом для вимірювання часу. Для того, аби ознайомити дітей з годинником і вирішити інші завдання, можна використовувати дидактичні ігри (наприклад, гру «Подорож у країну годинників»).

Формування уміння організовувати робоче місце можна здійснювати за допомогою тренувальних вправ на розміщення приладдя на парті: ігор «В школі», «Хвилинка», «Що нам потрібно для роботи?» тощо. З метою формування уміння планувати навчальні дії застосувати гру на виконання ролей вчителя і учня.

З метою мотивації мовленнєвої діяльності учнів варто використати сюжетно-рольові ігри «В школі», «В магазині», «На пошті», «В автобусі» тощо, казкові герої.

Формуючи загальнопізнавальні уміння та навички, вчитель на уроках математики може використати, зокрема, такі ігри: «Хто швидше?», «Магазин», «Мовчанка», «Колові приклади» тощо. Для того, аби привернути увагу учнів до краси навколишнього середовища, доцільно використовувати сюжетні ігри та ігри-вправи з природничим матеріалом. Їх мета – навчити дітей знаходити потрібний предмет за допомогою органів чуття (дотику, смаку, запаху), оперуючи істотними ознаками; описувати предмети й знаходити їх за описом; знаходити ціле за частиною і частину за цілим та ін.

Діти дуже добре сприймають ігри на природничу тематику: «Загадай – ми відгадаємо», «Що спочатку, а що потім?», «Магазин», «Овочі та фрукти» тощо.

Для розвитку усного мовлення й логічного мислення (а це загально – мовленнєві уміння) доцільно використовувати такі ігри: «З якого дерева листя?», «Що змінилося?», «Чого тут не вистачає?», «Хто на чому грає?», «Чий це інструменти?».

Для формування оцінних умінь можна використати ігри «Журі», «Хто найпильніший», конкурси на кращу роботу, стимулюючі вказівки і заклики у вигляді девізів.

Значні можливості у початковій школі, особливо в перших-других класах, є для проведення ігор-занять та ігор-вправ. Так, на уроках навчання грамоти, наприклад, за допомогою гри-вправи «Чарівний мішечок» (варіанти «Чарівний глечик». «Чарівна скринька» тощо) можна закріплювати різноманітні вміння та навички. Набір предметів у мішечку, звичайно, різний, залежно від теми і мети навчання. Це можуть бути іграшки, у назвах яких є літери чи склади, що вивчаються; маленькі предмети, які необхідно описати, та ін.

Учителі, які працюють творчо, вміло використовують на уроках елементи змагання: хто більше назве слів, відгадає загадок, найкраще виконає завдання, швидше обчислить тощо.

Ознайомлюючись із навколишнім середовищем, діти охоче грають у сюжетні ігри («Ми прийшли до театру», «Я збираюся в гості» та ін.), які розвивають уяву, спостережливість, спонукають до самоконтролю. Адже учні діють у ситуаціях, близьких до їх життєвого досвіду.

«Головні умови ефективності застосування дидактичних ігор, – як стверджує О. Савченко, – органічне включення в навчальний процес; захоплюючі назви; наявність справді ігрових елементів, зокрема, зачинів, римування; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова й рухи цікаві, несподівані для дітей)».

Таким чином, використання дидактичних ігор на уроках робить процес навчання не лише цікавим, а й сприяє швидкому формуванню у молодших школярів загальнонавчальних навичок та вмінь. Адже граючись, діти вчаться, а навчаючись – граються.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш.В. В школу – с шести лет. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
2. Андрианова Т.М. Игра – один из важнейших приемов работы с шестилетними детьми // Обучение, воспитание и развитие детей шестилетнего возраста: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – С. 34–42.
3. Арутюнов А.Р. и др. Игровые задания. – М.: Русский язык, 1984. – 217 с.
4. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
5. Бабкина Н.В. Использование развивающих игр и упражнений в учебном процессе // Начальная школа. – 1998. – №4. – С. 11–18.
6. Блонский П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 420 с.
7. Бурім В. Сюжетно-рольові ігри на уроках навчання грамоти // Початкова освіта. – 2001. – №37 (жовтень). – С. 10.
8. Буя Т.А. Игра в эстетическом воспитании младшего школьника // Начальная школа. – 1997. – №2. – С. 40–43.
9. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М., 1967. – 195 с.
10. Варзацька Л.О. Гра як засіб пізнання // Початкова школа. – 1988. – №12. – С. 34–35.
11. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологии развития ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 64–76.
12. Газман О.С., Харитонов Н.Е. В школу – с игрой: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
13. Губанова О.В., Левкина И.С. Использование игровых приемов на уроках // Начальная школа. – 1997. – №6. – С. 36–37.
14. Дейч О. Фольклор у вихованні молодших школярів // Початкова школа. – 2000. – №2. – С. 46–49.
15. Дідух М.В. Ігрові прийоми навчання читати // Початкова школа. – 1991. – №1. – С. 10–13.
16. Долбенко Т. Активізація пізнавальної діяльності підлітків: ігрові технології // Рідна школа. – 2004. – №10. – С. 36–39.
17. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1999. – 235 с.
18. Эльконин Д.Б. Психологические игры. – М., 1978. – 345 с.
19. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні // Рідна школа. – 2000. – №4. – С. 63–64.
20. Задорожний К.М. Використання рольових ігор на уроках // Англійська мова та література. – 2006. – №14. – С. 45–48.
21. Зеленецька І. Музично-дидактичні ігри на уроках // Початкова школа. – 1999. – №4. – С. 29–36.
22. Иванова Н.Т. Кто, с кем и во что играет?: Использование игры в воспитании младших школьников // Начальная школа. – 1998. – №7. – С. 7–9.
23. Игры и игровые упражнения с детьми шестилетнего возраста / Под. ред. Е.И. Коваленко. – К.: Рад. школа, 1987. – 141 с.

24. Іщенко Л. Дидактичні ігри як засіб екологічного виховання // Початкова школа. – 1998. – №12. – С. 25–26.
25. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика. – М.: Просвещение, 1978. – 224 с.
26. Кодлюк Я.П. Молодший школяр як суб'єкт навчальної діяльності // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету (Серія: Педагогіка). – 2002. – №4. – С. 5 – 12.
27. Кодлюк Я.П. Підручник для початкової школи: теорія і практика. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 266 с.
28. Кодлюк Я.П. Формування загальнонавчальних умінь і навичок в учнів 1–2 класів 4 – річної початкової школи: Автореф. дис. канд. пед. Наук: 13.00.09.-К., 1993.-24 с.

Наталя Захарова
Глухівський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА



В умовах гуманізації навчання та виховання суттєвого значення набуває особистісний аспект учіння, використання різноманітних шляхів формування активної позиції школяра в процесі засвоєння знань. Серед засобів, які значною мірою сприяють цьому, вагоме місце належить загальнонавчальним умінням та навичкам. Саме вони забезпечують ефективність навчальної діяльності, створюють умови для самовираження, самовдосконалення учнів в усіх видах праці.

Теоретичні основи цієї складної, багатоаспектної проблеми знайшли відображення у працях відомих зарубіжних та вітчизняних психологів, дидактів, методистів.

Як важливий фактор розвитку особистості дитини, один із основних компонентів структури навчальної діяльності школярів, загальнонавчальні вміння та навички розглядались в роботах В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, Г.О.Люблінської, А.К.Маркової, В.В.Репкіна та ін.

У сучасній дидактиці розроблені різні класифікації загальнонавчальних умінь, створені програми їх формування, в яких уміння групуються за різними логічними основами (Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер, Н.А.Лошкарьова, В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко).

На матеріалі різних навчальних предметів чотирирічної початкової школи досліджувались окремі загальнонавчальні вміння: загальномовленнєві (Т.А.Ладигенська, Н.Ф.Скрипченко, М.С.Вашуленко), загальнопізнавальні (О.Я.Савченко, Н.С.Коваль, Л.П.Кочіна, Н.І.Підгорна), організаційні (Т.Я.Довга), контрольно-оцінні (О.І.Мосєєва).

Система загальнонавчальних умінь, які потрібно сформувати в учнів 1-2 класів, досліджувалась Я.П.Кодлюк.

Серед усієї сукупності вмінь, виділених програмою "Формування загальнонавчальних умінь і навичок" у молодших школярів, найбільшої значущості в процесі навчання набувають загальнопізнавальні вміння, оскільки саме вони значною мірою забезпечують успішність перебігу мислительної діяльності.

Проблема формування загальнопізнавальних умінь розглядалася на різному предметному змісті у працях психологів з точки зору способів та прийомів розумової діяльності (Є.М.Кабанова-Меллер, Г.С.Костюк, В.І.Решетніков), інтелектуальних умінь (Д.М.Богоявленський, Н.О.Менчинська, В.І.Зикова), розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна, О.І.Раєв). Формування загальних та спеціальних навчальних умінь досліджувалося дидактами (В.О.Онищук, В.Ф.Паламарчук, С.Л.Фокіна, Т.І.Шамова та ін.). І, хоча у авторів проведених досліджень існують різні підходи до розв'язання проблеми формування загальнопізнавальних умінь, їх об'єднує розуміння того, що "...розумовий розвиток учнів - розвиток їх пізнавальних сил і здібностей, і, перш за все, творчого самостійного мислення, відбувається в процесі оволодіння науковими знаннями та способами їх одержання".

Важливою умовою підвищення якості знань і вмінь учнів є послідовна реалізація міжпредметних зв'язків у навчанні. Цю проблему можна вважати однією з кардинальних у шкільній освіті. В її основі лежать процеси диференціації та інтеграції знань. Підготовка учнів до освоєння спільних для цілого ряду суміжних дисциплін теорій, закономірностей, принципів є не менш важливим завданням шкільної освіти, ніж засвоєнням спеціальних знань конкретних наук.

Необхідність розробки проблеми міжпредметних зв'язків, яка має об'єктивні передумови для її багатоаспектного аналізу та вивчення, пояснює пильну увагу до неї психологів, дидактів, методистів протягом тривалого часу.

Численні дослідження з цієї проблеми (П.Р.Атутов, В.М.Коротов, П.Г.Кулагін, В.М.Максимова, В.М.Федорова та ін.) розкривають сутність, функції та значення міжпредметних зв'язків, шляхи їх реалізації. Однак у цих дослідженнях в основному увага акцентується на вивченні спільних для цілого ряду предметів теорій, закономірностей, принципів, застосування знань із різних предметів в процесі розв'язання міжпредметних пізнавальних завдань. Так чи інакше, але у полі зору даних досліджень залишається переважно змістова сторона міжпредметних зв'язків.

Такий підхід до розгляду проблеми міжпредметних зв'язків не виправдано звужує широкий діапазон завдань, які можуть бути розв'язані при всебічній і послідовній їх реалізації. Адже у процесі навчання кожний навчальний предмет функціонує на рівні діяльності, що здійснюється учнем, в якій взаємодіють його знання та вміння. "Знання засвоюються та реалізуються в діяльності. Вони і існують у тій мірі, у якій є об'єктом і засобом діяльності". Тому розгляд цієї проблеми тільки на рівні спільності змісту цілого ряду предметів засвідчує певну однобічність підходу до її розв'язання. Міжпредметні зв'язки повинні розглядатись не тільки на основі спільності змістових знань, але й в іншому аспекті - операційно-діяльнісному.

"Види міжпредметних зв'язків операційно-діяльнісного типу розрізняються за способами навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на "добування" нових синтезованих знань. Серед них: "пізнавальний" вид зв'язків, який формує загальнопредметні, узагальнені вміння - учбові, мислительні, творчі і ін.". Реалізація такого виду зв'язків можлива і необхідна завдяки наявності ідентичної психологічної структури вмінь, яких набувають учні в процесі вивчення різних за своїм змістом предметів. Чим різноманітнішим буде зміст, на якому формуватимуться дані вміння, тим більшої гнучкості і узагальненості вони набуватимуть, тим більшим буде розвиваючий ефект. Як зазначав І.Я.Лернер, "Щоб оволодіти способом діяльності, щоб знання про нього перетворилися у навичку або вміння, необхідно спосіб діяльності реально здійснювати і тим самим здобути досвід його практичної реалізації. Цей досвід за своїм змістом не тотожний знанням про ці способи".

Набути та закріпити такий досвід можливо за умов здійснення зв'язків, за якими відбувається міжпредметне перенесення мислительних дій та операцій, необхідних для формування загальних для цілого ряду предметів способів діяльності або, інакше кажучи, загальнопізнавальних умінь.

Як показує аналіз наукових досліджень з проблеми міжпредметних зв'язків, у переважній більшості (І.Д.Зверєв, І.Я.Лернер, Н.А.Лошкарьова, В.М.Максимова та ін.) розглядаються різні її аспекти на матеріалі дисциплін, що вивчаються у середніх та старших класах, професійно-технічних училищах. Незначна кількість робіт (Г.І.Вергелес, Н.М.Дружиніна, Т.Г.Рамзаєва, С.В.Тадіян та ін.) присвячена дослідженню міжпредметних зв'язків у початковій ланці освіти. Проте у даних дослідженнях відзначається, що ця проблема є не менш складною і актуальною для розв'язання, ніж у школі II-III ступеня.

Оскільки саме початкова школа є тією пропедевтичною ланкою, де закладається фундамент навчальної діяльності, тут значною мірою має забезпечуватись подальший розвиток та успішне засвоєння учнями навчального матеріалу і більш складних видів діяльності. Розв'язання цих завдань неможливе без цілеспрямованого формування загальнопізнавальних умінь, як необхідної операційної основи процесу мислення. До цієї групи вмінь відноситься вміння визначати різноманітні зовнішні ознаки об'єктів, виділяти головні ознаки, узагальнювати, встановлювати різного роду зв'язки та відношення та ін. Структурно вони підпорядковуються вмінню різнобічно розглядати предмет, яке має складний інтегруючий характер. Процес його

формування передбачає послідовне, взаємопов'язане відпрацювання кожного вміння, що входить до його складу. Це створює умови для здійснення аналітико-синтетичної діяльності на відповідному етапі функціонування даного вміння щоразу на значно вищому рівні складності.

Об'єктивні можливості для формування операційних основ уміння різнобічно розглядати предмет закладені вже в змісті навчальних предметів початкової ланки освіти, що в подальшому могло б сприяти його вдосконаленню в середніх і старших класах. На жаль, цей важливий, але поки що не використаний резерв підвищення ефективності навчання і розвитку школярів не знайшов відображення у програмах для шкіл I-III ступенів.

Досліджуючи проблему формування загальнопізнавальних умінь в існуючій практиці викладання в початкових класах, слід зазначити, що міжпредметні зв'язки як фактор суттєвого вдосконалення навчального процесу, далеко не завжди і неповною мірою використовуються в навчанні молодших школярів.

Результати проведеного експерименту засвідчують, що в учнів початкових класів можна сформувати загальнопізнавальні вміння на достатньо високому рівні за умов використання у навчальному процесі системи пізнавальних завдань, типи і види якої, побудовані у відповідності до структури умінь, а методика застосування передбачає поетапне відпрацювання кожного їх елементу на основі операційних міжпредметних зв'язків.

При конструюванні системи пізнавальних завдань були враховані психолого-дидактичні вимоги:

- а) формування одночасно змістової (система природничих знань), процесуальної (група загальнопізнавальних умінь), мотиваційної сторін навчання;
- б) об'єднання двох форм навчання – ігрової та тренувальної;
- в) відповідність структурі загальнопізнавальних умінь;
- г) орієнтація на послідовне та одночасне формування групи загальнопізнавальних умінь;
- д) забезпечення розвитку всіх структурних елементів загальнопізнавальних умінь у їх єдності.

Методика застосування системи пізнавальних завдань передбачає:

- 1) врахування специфічних та спільних можливостей кожного навчального предмету у формуванні загальнопізнавальних умінь;
- 2) визначення хронологічної послідовності у здійсненні внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків (синхронний, асинхронний вид зв'язків перспективного чи ретроспективного характеру);
- 3) розв'язання завдань на основі способів прямого та опосередкованого впливу на цей процес;
- 4) поетапність у використанні завдань.

Отже, послідовне, цілеспрямоване формування загальнопізнавальних умінь значною мірою сприяє оволодінню учнями іншими загальнонавчальними та предметними вміннями, позитивно впливає на мотивацію навчання, розвиток їх навчальної діяльності.

ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

ВСТУП



Під культурою мислення молодшого школяра розуміємо дисципліну розуму, яка ґрунтується на сформованій у навчальній діяльності цілісній і гнучкій системі знань, умінь і навичок, придатній для пізнання об'єктивного світу, самого себе та для організації конструктивної взаємодії з іншими людьми. Високий рівень розвитку культури мислення допоможе сучасному учневі досягти успіху в соціумі. Успіх у соціумі потребує дисципліни розуму, що означає, з одного боку, здатність аргументовано довести власну точку зору і переконати в її правильності, а з іншого — вміння вислухати та зрозуміти позицію партнера, а також, ніби зайнявши позицію партнера, оцінити власні ідеї: їх істинність чи хибність, раціональність

чи нераціональність тощо; потім, разом із партнером, порівняти висловлені ідеї (гіпотези), оцінити їх і вибрати оптимальну (раціональну, істинну тощо). Отже, дисципліна розуму є складовою мистецтва мислення особистості.

Формування культури мислення молодшого школяра передбачає розвиток мотиваційної, пізнавальної та соціальної сфер особистості. Сформованість мотиваційної сфери особистості виявляється у баханні мислити, поміркувати над складною задачею; стійкому інтересі до нового, потребою розібратися в ньому; відсутності страху перед помилкою. Домінування в ієрархії мотивів пізнавальної діяльності мотив/ інтересу, прагнення до успіху (до досягнень) стимулює розумову активність особистості, тобто інтелектуальну ініціативу — бажання висловити своє ставлення (думку) до всього, що відбувається на уроці, довести власні думки. Пізнавальна сфера охоплює мислення особистості. Сформованість пізнавальної сфери особистості характеризується розвинутими прийомами розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, аналогія); розвинутим поняттєвим, творчим мисленням; якостями мислення (гнучкість, активність, цілеспрямованість, широта, глибина, критичність); діалогічними ланками в структурі мислення, які спрямовані на взаємодію з партнером: "мислення для іншого", "мислення за іншого", мислення спільно з іншим"; наявністю міцних знань, передбачених державним стандартом початкової школи, у вигляді гнучких систем, придатних

для застосування в різних життєвих і навчальних ситуаціях. В учнів з високим рівнем розвитку пізнавальної сфери культури мислення у пізнавальній діяльності постійно відбувається процес "осяяння", який і виявляється у «відкритті» певного правила, арифметичної закономірності, властивості тощо, нового способу розв'язання задачі. Дитина постійно виходить «за межі» навчального завдання і створює нові "продукти" (наприклад, тексти задач; вправ; казки, вірші, використовуючи навчальний Матеріал з математику української мови тощо).

Щоб кожна дитина досягла успіху в соціумі, необхідно, окрім мотиваційної та пізнавальної, розвивати соціальну сферу особистості учня. У змісті соціальної сфери особистості учня ми виділяємо емоційно-вольовий та комунікативний компоненти.

Емоційно-вольовий компонент містить такі якості:

- наполегливість, організованість, принциповість, витримку, чуйність, повагу до думок партнера, емоційну стійкість у контакті, що означає дотримання моральних норм і правил взаємодії;
- здатність підпорядковувати особисті цілі й бажання спільній справі;
- прагнення довести почату справу до завершення, здатність покласти на себе відповідальність в різних життєвих і навчальних ситуаціях;
- почуття власної гідності та самоповаги.

До комунікативного компонента відносимо комунікативні вміння молодшого школяра. На най у думку; комунікативні вміння як комунікативний компонент соціальної сфери культури мислення молодшого школяра — це здатність мовця до конструктивної взаємодії з учасниками акту спілкування.

Конструктивна взаємодія в підсистемах «учень — учень», «учень — клас», "учень — учитель" означає, так би мовити, зустріч суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, та суб'єктивного досвіду кожного учасника спілкування; взаємодія думок, і поглядів відбувається шляхом їх постійного узгодження, взаємозбагачення, а в результаті — перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку; цілковита повага один до одного партнерів, які ведуть діалог, визнання ними того, що істина, за винятком банальних випадків, не дана ззовні готовою і що кожен здатний зробити внесок в її осягнення. Для розгортання конструктивної взаємодії в підсистемах "учень — учень", "учень — клас", "учень — учитель" дитині необхідно володіти такими комунікативними вміннями:

- пізнавати інших і розуміти їх, об'єктивно оцінювати ситуацію і відносно неї прогнозувати свою поведінку;
- активно слухати, вибирати роль, адекватно передавати і сприймати емоції;
- рефлексивно управляти "Я-образом", що означає усвідомлення того враження, яке "я" справляю на оточуючих і вміння його змінити за власним бажанням;
- володіння правилами поведінки — етикетом, здатність бути витриманим, доброзичливим, чуйним стосовно до партнера по спілкуванню;

- володіння вербальною комунікацією, а саме — технікою мовлення, її компонентами: голосом, дикцією, темпом, інтонацією: ознаками мовлення, якими є: правильність, чистота, точність, логічність, виразність, образність, доцільність;
- володіння невербальною комунікацією, а саме: мімікою, жестами, пантомімікою, вмінням триматися перед аудиторією.

РОЗДІЛ 1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Вимоги до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів

Ефективність процесу навчання залежить від психологічної підготовленості учнів до навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає: усвідомлення учнем мети навчання, що стимулює його навчально-пізнавальну діяльність; фізіологічну і психологічну готовність до навчання; бажання вчитися та активність у процесі навчання, вміння зосередитися на навчальній діяльності; належний рівень розвитку.

Організуючи навчально-пізнавальну діяльність учнів, педагоги повинні використати такі сприятливі моменти позитивного ставлення учнів до навчання: наукові знання зацікавлюють учнів, а вчитель створює ситуації, якими вони захоплюються; наукові знання, вміння і навички практично значущі для учня в різних життєвих ситуаціях і тому викликають позитивне ставлення до них; навчальна діяльність викликає емоції, бажання долати труднощі, спробувати власні сили в оволодінні навчальним матеріалом; висока оцінка наукових знань у суспільстві збагачує мотиваційне тло навчальної діяльності учнів; колективний характер навчальної діяльності створює сприятливу атмосферу і прагнення посісти відповідне місце серед однолітків: почуття власної гідності є важливою передумовою позитивного ставлення до навчання; успіхи в навчанні спонукають до навчальної діяльності; справедлива оцінка здобутків учня в навчанні стимулює його позитивне ставлення до навчання.

Дитина за своєю природою - істота допитлива, прагне пізнати невідоме їй притаманні нормальна увага, уява, пам'ять, мислення та інші психічні якості. Все це є запорукою успішного навчання в школі.

Існують два типові варіанти навчальної діяльності учня:

1. Навчальна діяльність відбувається під керівництвом учителя (прийняття пропонованих ним навчальних завдань і плану дій; здійснення навчальних дій і операцій для розв'язання поставлених завдань регулювання навчальної діяльності під контролем учителя і самоконтролем; аналіз результатів навчальної діяльності, здійснюваної під керівництвом учителя);

2. Навчальна діяльність здійснюється самостійно (планування або конкретизація завдань своєї навчальної діяльності планування її методів,

засобів і форм;самоорганізація навчальної діяльності;саморегулювання навчання;самоаналіз результатів навчальної діяльності).

Внутрішній процес засвоєння знань складається з таких ланок: сприймання-осмислення і розуміння-узагальнення-закріплення-застосування на практиці.

Сприймання-відображення предметів і явищ навколишнього світу, що діють у даний момент на органи чуття людини.

Цьому передуює підготовка учнів до участі в процесі навчання;формування активного позитивного ставлення до майбутньої пізнавальної діяльності;створення мотиваційного тла;опора на попередні знання і досвід;зосередження уваги учнів на об'єкті пізнання. Така підготовка позитивно впливає на навчально-пізнавальну діяльність учнів. Тому новий навчальний матеріал необхідно викладати лаконічно, узагальнюючи й уніфікуючи його, акцентуючи на смислових моментах навчальної інформації. Водночас слід „очистити” цей матеріал від зайвої інформації, розмежувати відносно самостійні одиниці навчального матеріалу, щоб він мав чітку, зрозумілу і легку для запам'ятовування структуру, відмінну від структури інших одиниць інформації.

Найважливіше на цьому етапі-перше враження учня від навчальної інформації, яке надовго залишиться в його свідомості. Тому воно повинно бути правильним. Головну увагу слід зосередити на візуальній подачі навчальної інформації(90% отримуваної людиною інформації-зорова).

Осмислення навчального матеріалу – процес мислительної діяльності, спрямований на розкриття істотних ознак, якостей предметів, явищ і процесів та формування теоретичних понять, ідей, законів.

Розуміння – мислитель ний процес, спрямований на виявлення істотних рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ і подій дійсності.

Без глибокого проникнення в сутність процесу або явища неможливо домогтися повного засвоєння навчального матеріалу. Цей процес складається з таких етапів: усвідомлення, осмислення, розуміння (осягнення). Учні можуть досягти повного осмислення і розуміння навчального матеріалу завдяки аналізу, синтезу, порівнянню, індукції, дедукції.

Узагальнення – логічний процес переходу від одиничного до загального або від мети загального до більш загального знання, а також продукт розумової діяльності, форма відображення загальних ознак і якостей явну дійсності.

Узагальнюючи навчальний матеріал, учитель повинен звертати увагу на найважливіші ознаки предметів, явищ, процесів, добирати варіанти, які найповніше розкривають істотні ознаки явищ і понять. Варіативний характер неістотних ознак позначається на характері та ефективності пізнавальної діяльності учнів.

На особливу увагу заслуговує абстрагування (процес мисленого відділення одних ознак конкретного предмета з численних інших ознак). Розрізняють два види абстрагування: виокремлення істотних ознак (позитивне абстрагування), виокремлення і відхилення неістотних ознак (негативне абстрагування).

У деяких випадках осмислення й узагальнення залежать від уміння вчителя поєднувати позитивне і негативне абстрагування.

Повноцінне осмислення і узагальнення можливе за умови, що воно базується на достатніх наукових знаннях, які забезпечують широке використання порівняння, аналогії та доведення. На цьому етапі відбувається систематизація навчального матеріалу, в основі якої – класифікація фактів, явищ, процесів.

Закріплення знань, умінь і навичок – спеціальна робота вчителя щодо реалізації дидактичного принципу міцності засвоєння учнями навчального матеріалу.

Запам'ятовування навчального матеріалу починається з його сприймання та осмислення. Проте цього не достатньо, щоб учень вільно ним володів. Тому вчитель проводить закріплення навчального матеріалу, яке залежить кількості та якості цього матеріалу, а також від емоційного стану учнів. Важливе значення має первинне, поточне і узагальнювальне повторення.

Повторення повинно бути цілеспрямованим, мати певну мотивацію, бути правильно розподіленим у часі, здійснювати частинами або в цілому залежно від остаточного результату, не допускати механічного запам'ятовування.

Застосування знань, умінь і навичок – перехід від абстрактного до конкретного.

Воно реалізується у виконанні різноманітних вправ, самостійних робіт, на лабораторних і практичних заняттях, у різних видах повторення, творах та ін. Міцному засвоєнню знань сприяє застосування їх у розв'язанні варіативних завдань. Особливе значення для повноцінного застосування знань на практиці мають між предметні зв'язки, вирішення різних життєвих завдань, коли доводиться використовувати комплекс знань із різних навчальних предметів.

1.2. Мотиви навчально-пізнавальної діяльності школярів

Ефективність засвоєння знань залежить від мотивації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку емоційної сфери школярів, їх самостійності й творчої ініціативи.

Мотив навчання є внутрішньою причиною, яка спонукує учня вчитися. Він безпосередньо впливає на його ставлення до навчальної діяльності й позначається на якості набутих ним знань.

Мотиви навчально-пізнавальної діяльності учнів класифікують як пізнавальні та соціальні.

Пізнавальні мотиви закладені в самому процесі навчання: допитливість, інтерес до знань, потреба в розумовій діяльності, у пізнанні, у розширенні знань про навколишню дійсність, різноманітні інтелектуальні почуття (здивування, сумнів), прагнення здобути нові знання й навички, застосовувати, вдосконалювати свої пізнавальні можливості, інтелектуальні здібності.

Пізнавальний інтерес може бути зумовлений самим змістом навчального матеріалу, діяльністю учнів на уроці, стосунками між учителем і учнями. Він формується завдяки розкриттю практичної значущості знань, цікавому викладу

матеріалу, створенню проблемних ситуацій на уроці, ефекту здивування, парадоксу, використанню навчальної дискусії, пізнавальних ігор.

Соціальні мотиви навчальної діяльності за своїм походженням і змістом ніби виходять за межі суто навчального процесу і пов'язані з широкими суспільними взаємовідносинами дітей (широка соціальна мотивація), а саме: соціальні мотиви, комунікативні мотиви, мотиви утилітарні, мотиви тривожності, мовити, пов'язані з потребою у самовихованні.

К.Ушинський, наголошуючи на виховному значенні правильних мотивів навчання, писав: «Як отрути, як вогню, треба боятися, щоб до хлопчика не добралась ідея, що він учиться для того. щоб як-небудь обдурити своїх екзаменаторів і одержати чин, що наука є тільки квиток для входу в громадське життя, який треба кинути або забути в кишені, коли швейцар пропустив уже вас у зал, де і той, що пройшов без квитка або з фальшивим чи чужим квитком, дивиться з однакою самовпевненістю».

РОЗДІЛ 2

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Умови успішного розумового розвитку молодших школярів

Велике значення у формуванні переконань має інтелектуальну діяльність у процесі набування знань, осмислення явищ довколишнього життя, подолання труднощів суто інтелектуального характеру. Від характеру інтелектуальної праці в процесі навчання залежить активність інтелекту, а відтак і активність духовного життя учнів взагалі (тут навчання найтісніше дотикається виховання). Спостереження за уроками й іншими видами занять допомогло нам усунути цілий ряд серйозних недоліків у навчанні, зокрема тих, які впливали на формування переконань. Найзначнішим з них є одностороння спрямованість інтелектуальної — нагромадження знань без використання їх у практичному житті, включаючи й інтелектуальну працю, необхідну для подальшого духовного розвитку особистості. Думки, пов'язані з логічним аналізом фактів і явищ навколишнього світу, не викликають у душах вихованців почуттів, переживань. Навіть у тому разі, коли нема зубріння, така односторонність є запеклим ворогом духовного розвитку: інтелектуальна праця учня зводиться, по суті, до того, щоб запам'ятовувати, нагромаджувати знання й відтворювати їх на вимогу педагога. Все, що засвоює учень на уроці, йому треба зберегти в пам'яті, в усьому прочитаному він вбачає лише певний обсяг матеріалу для засвоєння. Таке навчання, навіть тоді, коли воно добре поставлене з точки зору дидактичних вимог, отупляє людину, не вчить її самостійно мислити, послаблює її інтерес до науки й власного духовного світу, зводить нанівець її допитливість, позбавляє її почуття радості пізнання — важливої інтелектуальної емоції. Багато фактів і явищ, над якими варто було б задуматися, лишаються поза увагою школяра тільки тому, що "це не вивчається". Отож коло фактів, подій, явищ, над якими треба лише думати, а не вивчати, не засвоювати, стає дуже вузьким.

Потворність такого навчання полягає не лише в тому, що, володіючи значним запасом знань, учень не вміє користуватися ними, а насамперед у тому, що його мислення стає пасивним, перестає бути джерелом духовного життя, що живить почуття і волю.

Надаючи великого значення активності думки учня як в інтелектуальній праці, так і в фізичній, ми прагнули усунути ці недоліки. В практиці навчально-виховної роботи додержуємося такого правила: знання, набуті учнем у процесі навчання, не повинні лишатися мертвим вантажем, зберігатися в пам'яті "про запас", для якоїсь майбутньої діяльності. Знання мають постійно розвиватися в процесі їх практичного застосування і тим самим розвивати мислення учня. Чим більший запас знань має школяр на певному ступені свого розвитку, тим активнішою і різнобічнішою має бути діяльність думки, що поєднується з діяльністю рук — з фізичною працею, з творенням матеріальних цінностей, з перетворенням світу. У системі кожного предмета, особливо з основ наук про природу, безмежна кількість можливостей для союз; думки і праці, для збагачення на цьому ґрунті духовного світ; вихованців.

Завдання вчителя-вихователя полягає в тому, щоб спонукати учня до такої праці, в основі якої лежить цікавий творчий задум Поєднання інтелектуальних і фізичних зусиль у такій праці і умовою духовного загартування молодого покоління, умовою формування його готовності до продуктивної праці.

Нам треба готувати до життя людей, які не тільки вміли і працювати, керувати машинами та механізмами, але й розумних творців праці, що вміють глибоко й тонко мислити й почувати, Творчість у фізичній праці розцінюватиметься в комуністичному суспільстві як найвище духовне багатство людини. Провідну роль у творенні, в цікавій, інтелектуально насиченій праці відіграє діяльний, активний розум.

Уміння враховувати те, що окремі компоненти психіки й духовного світу людини в одні періоди розвитку проявляються більше, ніж в інші, має велике значення в практиці виховної роботи. Який би багатий не був емоційний світ юнака чи зрілої людини, його не можна порівнювати з тією емоційною насиченістю поведінки і вчинків, яка характерна для дитини молодшого віку. Уже від того, наскільки вміє педагог враховувати значення в житті школяра почуттів радості й горя, задоволення й незадоволення, певності й непевності, залежить значною мірою успіх виховної роботи.

У практиці своєї виховної роботи ми надаємо емоційному стану дітей молодшого шкільного віку винятково великого значення. Життєвий шлях від дитинства до отроцтва має бути шляхом радості, бадьорості — це одне з найважливіших правил в усій системі нашої виховної роботи. Радість як джерело оптимістичної впевненості дитини в своїх силах є умовою того багатства дійсного ставлення до навколишнього світу, без якого неможливий духовний розвиток, особливо неможливе розкриття природних нахилів, здібностей, обдарувань.

Ми прагнемо, щоб почуття глибокої радості дитині приносили успіхи в улюбленій справі, насамперед у навчанні. З яким хвилюванням, з якими надіями на майбутню радість вперше переступає дитина поріг своєї школи! І

якщо деякі діти, повчившись кілька місяців, а то навіть тижнів, зазнають гіркого розчарування, а іноді відчують огиду до навчання, винуватцем у цьому є й педагог, — він не зумів дати дитині тієї маленької, з погляду дорослих, радості, яка для дитини є могутнім джерелом енергії. Адже семирічна дитина не вміє ще долати труднощі свідомо, і сили для свого першого вольового напруження вона черпає головним чином з почуттів.

2.2. Види інтелектуальних вмінь і навичок

Процесу формування інтелектуальних вмінь у молодих школярів сприяє робота з різними типами завдань: дослідницькими (спостереженнями, дослідництво, підготовка експерименту, пошуки відповіді в науковій літературі, екскурсії та експедиції з метою збирання матеріалу та ін.), порівняльними (від простіших до порівнянь, що виявляють подібність або відмінність понять, складних явищ); на впорядкування мислительних дій, використання алгоритмів або самостійне їх складання; пов'язані з аналізом і узагальненням ознак для виокремлення явища в новий клас чи вид.

Успіх навчальної діяльності учнів, їх інтелектуальний розвиток значною мірою залежать і від рівня сформованості в них таких навчальних умінь: Уміння читача. Характеризується виразністю інтонацією, теплом, урахуванням жанру тексту і залежить від уміння учня охопити зором текстом, який він читає. Слід домагатися, щоб учні усвідомлювали прочитаний текст.

Уміння слухати. Передбачає вміння зосередитися на змісті розповіді, пояснення. Лекції чи запитань учителя, відповідей на запитання учнів. Слухання має супроводжуватись аналізом, умінням прорецензувати й оцінити прослухане повідомлення.

Уміння усно формулювати і викладати свої думки. Йдеться про відповіді на запитання, переказування змісту прочитаного чи почутого. Словесний опис картини, приладу, спостережуваного об'єкта, вміння поставити запитання до розповіді вчителя, прочитаного тексту та ін.

Уміння писати. Передбачає оволодіння технікою письма та писемною мовою і полягає в умінні правильно списувати з дошки, з книжки, описувати побачене, писати під диктовку, написати твір на задану або на вільну тему, реферат, законспектувати прочитане тощо.

Уміння працювати з книжкою. Це передусім уміння підібрати необхідну літературу за бібліографією, визначити її загальний зміст, використовувати різні форми запису прочитаного, вміння користуватися довідковою літературою, словниками, періодикою.

Спеціальні уміння. Охоплюють уміння читати ноти, технічні креслення. Карти, обчислювальні вміння з математики, вміння слухати музику, уміння записувати числа, формули, нотні знаки, користуватися словником під час вивчення іноземних мов та ін.

Уміння культури розумової праці. До цих умінь відносять, зокрема, вміння дотримуватися раціонального режиму розумової праці, виконувати навчальні завдання акуратно, утримувати в належному порядку своє робоче місце. Учень повинен уміти чергувати розумову працю з відпочинком або з

іншим видом діяльності. Культура розумової праці передбачає знання учнем загальних правил розумової праці та вміння дотримуватись їх у своїй навчальній діяльності; знання важливості поступового входження в роботу, її ритмічність. Регулярність у чергуванні праці й відпочинку, робота зі складним і легким матеріалом та ін. Виходячи із загальних правил, кожен учень розробляє власний стиль навчальної діяльності.

Окрім розглянутих умінь, самостійна навчальна діяльність передбачає також вироблення в учнів вміння зосереджено та уважно працювати, долати труднощі, розвивати пам'ять і використовувати різні її види (логічну, моторну, зорову), вести спостереження і нотатки, володіти деякими раціональними способами інтелектуальних дій, контролювати себе.

2.3. Вміння вчитися як основа інтелектуальної діяльності молодших школярів

Надто складно передбачити майбутнє наших дітей, покладаючи на школу завдання забезпечити їх знаннями і вміннями на все життя. Нестабільність світу, інтенсивність соціально-економічних і технологічних змін зумовлюють потребу вчитися впродовж життя. Тому одне з найважливіших завдань — розвивати мислення дітей, виховувати в них здатність до самонавчання.

Автори бестселера "Революція в навчанні. Навчити ШІ;віт вчитися по-новому" відомі американські педагоги Гордон Драйден і Джанет Вос пишуть: "На нашу думку, два предмети повинні сформувати основу шкільної освіти і бути в усіх курсах: навчання того, як вчитися і навчання того, як думати... Справжня революція в навчанні полягає не лише в змісті шкільної системи. Вона полягає в навчанні того, як учитися, як думати, у вивченні нових методів, які ви можете використати для розв'язання будь-якої задачі, що виникає перед вами в будь-якому віці". (Драйден Г., Вос Д. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. — М.: Парвинэ, 2003. - С.122-123).

Дослідження шляхів розвитку молодших школярів у навчальній діяльності переконує, що такої мсти можна досягти, якщо впливати на навчально-виховний процес системно, поєднуючи засоби опосередкованого впливу і методики цілеспрямованого формування самостійної розумової діяльності. За цих умов можна навчити дітей самостійно вчитися, тобто розуміти і приймати мету діяльності, організовувати свою працю, уміти спілкуватись, вступати в діалог, користуватись мислительними вміннями, контролювати й оцінювати результати своєї праці, прагнути їх поліпшити. Цілеспрямоване розумове виховання у початкових класах здійснюється з урахуванням програми ^Формування загально-навчальних умінь і навичок", яка %е результатом проведеного нами дослідження, її зміст відкриває збірник програм для раніше діючої і сучасної 4-річної початкової школи. Освоєння цих ідей на практиці, як показує досвід, є складним процесом. Це зумовлене кількома причинами: необхідністю формування загально-навчальних умінь на міжпредметному рівні, охоплення цим процесом різних за складністю умінь (організаційних, логіко-мовленнєвих, пізнавальних, контрольних-оцінних), необхідністю врахування психологічних засад цього процесу, значними

відмінностями індивідуальних можливостей учнів. У новій 4-річній школі формування в учнів повноцінної навчальної діяльності є особливо значущою проблемою. Адже вона — інструмент розвитку і саморозвитку учнів, а саме це стає провідною діяльністю молодших школярів.

Фундаментальність початкової освіти — не лише у міцно засвоєних учнями уміннях, навичках, а й ключових компетентностях, які мають стати найважливішим надбанням розвивальної шкільної освіти. Це такі компетентності: уміння вчитись, здоров'я збережувальна, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, інформаційно-комунікативна.

Формування кожної з них вимагає систематичного впливу. Так, для формування у молодших школярів уміння вчитися необхідно забезпечити комплекс умов: стимулююче навчальне середовище, висококваліфікований учитель, обов'язково сприятливе родинне виховання, яке не дає зів'язнути природній допитливості малюка і, безумовно, цілеспрямоване керівництво формуванням цих складників уміння вчитися.

Що ж відносимо до опосередкованих засобів? Це особистісно орієнтоване, гуманне спілкування, різні прийоми заохочення допитливості, виникнення позитивних інтелектуальних почуттів (емоційність навчання), самостійності думки, нагромадження і осмислення цілеспрямованих спостережень, підтримка розумових зусиль дитини, розвиток асоціативного мислення, уяви. Не менш важливими є розвивальна насиченість змісту (саме це здійснено у Державному стандарті загальної початкової освіти і програмах, розроблених переважно науковцями лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки АПН України), естетична і розвивальна привабливість навчального середовища в класі та інших рекреаціях. Це дає імпульс для виникнення у дітей запитань, стимулювання дослідницької поведінки, що дозволяє перевірити свої сили у процесі пошукової діяльності, вільного вибору завдання тощо. Орієнтація програм на розвиток творчості дітей сприяла створенню у багатьох класах рукописних журналів, театральних студій, виготовленню конструкторських "саморобок" тощо. Все це заохочує не лише здібну, а й "слабку" дитину випробувати себе у різних видах творчості, відчути впевненість у своїх силах.

Прямі засоби формування в учнів умінь навчатися — використання систем розвивальних вправ і завдань багатофункціонального характеру.

Перша група: розвиток процесів сприймання, уяви, формування організаційних, логіко-мовленнєвих, загально-пізнавальних, оцінних і контрольних умінь та павичок.

Друга група: виконання учнями готових і самостійно створених конструктивних, фантазійних, творчих завдань засобами слова, образу, практичної дії.

Третя група: включення у навчальний процес завдань комплексного характеру, у яких провідна навчальна дія підживлюється, збагачується завдяки іншим (трудові дії — музичним і віршованим супроводом; словесні творчі роботи — одночасним сприйманням живопису; орфографічні вправи — музичним ритмом і т. ін.).

Четверта група: використання всіляких опор, алгоритмів, моделей (особливо тих, які створюються дітьми у співробітництві з учителем і стимулюють їх самостійні міркування) і допомагають молодшим школярам переходити від конкретного до узагальнених способів дій.

З'ясувалось, що вчителям найскладніше реалізувати такі напрями розумового виховання, як розвиток в учнів сенсорних умінь і формування у кожного учня індивідуального досвіду самостійної творчої праці. Вважається, що дитина, яка приходить до школи, має добре розвинені процеси сприймання. Насправді ж їх формування незавершене, воно тільки розпочинається у дошкільному віці. Тому у початкових класах обов'язково слід цілеспрямовано розвивати і вдосконалювати в учнів уміння бачити, спостерігати, уважно слухати, відтворювати, вправно діяти обома руками. Адже без точного і всебічного сприймання зовнішні; ознак і властивостей об'єктів (колір, форма, величина, опір матеріалу, розташування в просторі тощо) активне мислення молодшого школяра, пізнання внутрішніх властивостей предметів неможливе.

Доречно тут нагадати думку В.О.Сухомлинського про те, що "дивитися - ще не означає бачити. Уміння бачити, уміння помічати те, що, на перший погляд, не відрізняється чимось особливим — це, образно кажучи, повітря, на якому тримаються крила думки, першоджерело розуму, думки, мислення - у навколишньому світі; у тих явищах, які людина бачить, пізнає, які викликають у неї інтерес". (Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. - К., 1978. - С 178).

Володіння умінням вчитися програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу і засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчишся, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо уміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості.

З структури навчальної діяльності випливає, що вміє самостійно вчитися той учень, який:

- сам визначає мету діяльності або розуміє і приймає ту, яку ставить учитель;
- виявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- добирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі;
- виконує у певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її удосконалити;
- володіє уміннями і навичками самоконтролю самооцінки.

Такий перелік складових характеризує розгорнуту розвинену навчальну діяльність. Як показують численні психологічні і дидактичні дослідження, зазначене утворення не набуває достатнього розвитку без цілеспрямованого поступового формування його кожного компонента.

Працюючи з підручником, учні вчать сприймати матеріал диференційовано, бо знають, що виділені у книжці особливим шрифтом слова, визначення треба прочитати кілька разів, повторюючи вголос.

Неабияке значення в оволодінні умінням вчитися мають прийоми запам'ятовування.

У молодших школярів, якщо їх не вчать розуміти, усвідомлювати матеріал, переважає дослівне запам'ятовування і відтворення. Дитина, побоюючись, що скаже щось неправильно, неточно, прагне дослівно відтворити текст. Тому нерідко завдання вчителя "прочитати і переказати" діти сприймають як "вивчити". А це вимагає багаторазового, одноманітного повторення доти, поки текст не закріпиться в пам'яті. Що робити в таких випадках? Треба заохочувати дітей використовувати смислову пам'ять. Смислова пам'ять — це здатність до запам'ятовування і відтворення смислу, сутності матеріалу. Чим більше засвоює дитина різноманітних знань, умінь і навичок, тим важливішу роль відіграє саме смислова пам'ять. Якщо матеріал запам'ятовується осмислено, то можна запам'ятати у 4—8 разів більше і міцніше, ніж тоді, коли його механічно, неусвідомлено повторювати багато разів. Отже, найпершою умовою успішного запам'ятовування є розуміння того, що потрібно запам'ятати.

Дітей, особливо у 3—4 класах, необхідно навчати деяких прийомів смислового запам'ятовування. Це, передусім, смислове групування, користування планом, порівняння. Молодші школярі спочатку з недовір'ям застосовують ці прийоми, бо вони здаються їм зайвими. Але пересвідчившись, що це корисно, діти охоче вдаються до них.

При заучуванні віршів також доцільно спочатку визначити послідовність думок у змісті, а потім заучувати по стовпчиках, якщо вірш невеликий. Такий вірш краще прочитати 2—3 рази весь, а потім відтворювати. Психологічні дослідження показують, що при дослівному запам'ятовуванні дітям легше заучувати текст не відразу, а розподіляючи цей процес у часі. Наприклад, прочитати вірш 5—6 разів, відтворити його, потім займатися іншими справами, ввечері знов прочитати вірш 2—3 рази і повторити, вранці проглянути його ще 1—2 рази.

Отже, і при смисловому і при дослівному запам'ятовуванні важливо, щоб діти чітко зрозуміли матеріал, повторювали його усвідомлено і розподіляли заучування у часі. За таких умов запам'ятовування відбувається легше, а вивчене довше зберігається у пам'яті.

ВИСНОВКИ

Процес формування інтелектуальних вмінь і навичок у школярів - діяльність вихователя, спрямована на розвиток інтелектуальних сил і мислення учнів з метою прищеплення культури розумової праці.

Процес формування інтелектуальних вмінь і навичок у школярів відбувається у процесі засвоєння знань і не зводиться до нагромадження певного їх обсягу. Процес здобуття знань і якісне їх поглиблення є чинником розумового виховання лише тоді, коли знання стають особистими переконаннями, духовним багатством людини.

У процесі навчання та виховання реалізується головна мета інтелектуального формування особистості учня — інтелектуальний розвиток.

Інтелектуальний розвиток— процес розвитку інтелектуальних сил. пізнавальних здібностей мислення учнів.

Під час інтелектуального розвитку відбувається накопичення певного фонду знань: термінології, символів, імен, назв, дат, понять, існуючих між ними зв'язків і залежностей, відображених у правилах, законах, закономірностях, формулах.

Основним завданням інтелектуального розвитку є розвиток мислення взагалі та різних його видів. Воно також передбачає оволодіння основними розумовими операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, систематизацією). Важливим завданням інтелектуального розвитку є формування в учнів культури розумової праці, до якої належать навчальні вміння. їх поділяють на загальні, які використовуються під час вивчення будь-яких навчальних предметів (вміння читати, слухати, усно висловлювати свої думки, писати, працювати з книгою, контролювати себе), і спеціальні — необхідні для оволодіння знаннями в певній галузі (вміння читати ноти, технічні креслення, карти, слухати музичні твори, записувати числа, формули, нотні знаки, користуватися словниками, довідниками тощо).

Культура розумової праці означає вміння раціонально використовувати режим розумової роботи, точно і акуратно виконувати всі операції, підтримувати порядок на робочому місці і т. ін. Вона передбачає і вироблення в учнів особливих якостей, необхідних для засвоєння знань у будь-якій галузі: вміння зосереджено й уважно працювати, долати труднощі; розвиток пам'яті та використання різних її видів — логічної, моторної, зорової; вести спостереження і нотатки; контролювати себе, застосовувати знання в інших умовах.

Формуванню інтелектуальних умінь сприяють певні типи завдань:

- дослідницькі (спостереження, дослід, підготовка експерименту, пошуки відповіді в науковій літературі, екскурсії та експедиції і т. ін.);
- порівняльні, що свідчать про подібність або відмінність понять, складних явищ;
- спрямовані на впорядкування мислительних дій, а також користування алгоритмами або самостійне їх складання;
- аналіз і узагальнення ознак для виділення явища в певний клас чи вид.

Особливе значення для інтелектуального розвитку має формування наукового світогляду учнів.

Науковий світогляд — цілісна система понять, поглядів, переконань і почуттів, які визначають ставлення людини до дійсності й самої себе.

Його основу становлять погляди і переконання, сформовані на основі знань про природу, суспільство, які є внутрішньою позицією особистості.

Світогляд складається з таких підсистем:

- загальних знань (основи формування поглядів і переконань);

- світоглядних умінь (розумові операції, здатність робити висновки та ін.);
- сукупності почуттів, в яких виражається позиція особистості;
- можливостей вирішення світоглядних проблем на основі вольових якостей (цілеспрямованість, рішучість, самовладання, принциповість).

Науковому світогляду властиві: правильне бачення минулого і сучасного (наукової картини світу), здатність передбачати розвиток подій і явищ суспільства та природи, гуманістичний характер.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: модульне навчання. -К.: Вища школа, 1998.
2. Базелюк І.І. Організація групової самостійної роботи учнів на етапі засвоєння нових знань // Педагог.: Республ. наук, метод, зб-к. К.: Рад. шк., 1988. Вид 5, 117ст.
3. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся. - М.: Просвещение, 1984, 64с.
4. Гареев В.М., Куликов СИ., Дурко Е.Н. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. - 1987. - №8. - с.30-33.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К.: Либідь. - 1997. -376ст.
6. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. М.: Просвещение, 1983. - 144с.
7. Дидактика средней школы / Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. - 319с.
9. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. - М.: Учпедгиз, 1961.-239с.
10. Жарова А.В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1982. - 75с.
11. Жильцов П. А. Повышение эффективности учебно-воспитательного процесса. // Советская педагогика. - 1986. -№11.- с.63-69.
12. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. М.: Просвещение, 1968. 230с.
13. Богданова О. С. і Петрова В. І. Методика виховної роботи в початкових класах. - М., 1975.
14. Збандуто С. Ф. Педагогіка. - К., 1965.
15. Фіцула М. І. Педагогіка. - К., 2001.
16. Ягунов В. В. Педагогіка: Навч посібник. - К.: Либідь, 2002.
17. Богуш А. М. Смовська О. І. Етичні бесіди в 1- 3 класах. - К., 1981.
18. Горєєва В. М. Виховання культури поведінки школярів. - К., 1983.
19. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. - К., 1971.
20. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. - К., 1978.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

❖ Вивчення рівня дошкільної мовленнєвої підготовки дітей



Розвиток сучасної методики мовлення підготовки дітей до школи неможливий на сьогодні без поєднання з останніми науковими даними психолінгвістики, без опори на дослідження, присв'ячені аудіюванню, читанню та письму.

Якраз найновіші досягнення в галузі психолінгвістики дають змогу по іншому дивитися на методичні погляди і підходи, які вже склалися раніше, перосмислити завдання і зміст методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку в цілому і методики мовленнєвої підготовки дітей до школи, зокрема.

Вдосконалення сучасної методики розвитку дітей дошкільного віку – формування мовленнєвої діяльності – передбачає вживання назви “мовленнєва підготовка” у двох значеннях:

1) загальномовленнєва підготовка – розвиток навичок усного мовлення (вимовляння, лексичних, граматичних; навичок утворювання діалогічних і монологічних висловлювань), тобто навичок говоріння – вживання одиниць мови для мислення, спілкування, розвиток комунікативних навичок; розвиток сприйняття і розуміння мовлення (аудіювання), засвоєння мовних значень; під розвитком навичок усного мовлення мається на увазі також і розвиток мовленнєвого досвіду, розвитку мовного чуття;

2) спеціальна мовна і мовленнєва підготовка – первісне усвідомлення її знакової системи і осмислення мовних значень, формування основ мовних і мовленнєвих умінь у галузі читання, письма; умінь, пов'язаних з аналізом мовних явищ, із розвитком рефлексії (роздумів) дитини над мовленням: його усвідомлення і переосмислення над його породженням, тобто з розвитком усвідомленого і свідомого мовлення, яке контролюється за допомогою свідомості, а не “мовного почуття”.

Загальномовленнєва підготовка дітей дошкільного віку, окрім розвитку усного мовлення, безпосередньо пов'язана і з розвитком сприймання і розуміння почутого (аудіювання), що впродовж усього дошкільного віку значно випереджають розвиток навичок говоріння.

На п'ятому році життя дитини проводиться спеціальна мовна підготовка. Вона розпочинається з повідомлення дітям елементарних знань про мову, необхідних для формування первинних, спрямованих на усвідомлення мовленнєвих явищ, умінь. Закінчивши її, діти мають оволодіти мовленнєвими

вміннями читання та елементарного письма (друкування слів), елементарними мовними знаннями і вміннями аналізувати одиниці мови (звук, склад, слово, речення), робити перші осмисленні мовні узагальнення, початково вичиняти істотні, від різняти їх від неістотних ознак, робити перші спроби усвідомити своє власне мовлення, свою власну мову, які впродовж перших п'яти років їхнього життя виступали як спонтанні процеси мовленнєвого розвитку.

Усні розмовні навички, спеціальні розмовні і мовленнєві уміння дітей, які прийшли до школи, вдосконалюються, поглиблюються, розвиваються на вищому рівні під час навчання у першому класі граматики і правопису, під час закріплення вмінь читати і писати, а в наступних класах, засвоюючи основи фонетики, лексики, морфології, синтаксису та стилістики.

Завдання і зміст загальномовленнєвої і спеціальної розмовної підготовки якісно відрізняються одна від іншої, хоча пов'язані спільними мовними засобами їх здійснення: звуками, фонемами, інтонаціями, морфемами, словами, словосполученнями, реченнями. Також якісно різняться і способи оперування дітьми, мовним матеріалом. Ця несхожість проявляється в мимовільності – довільності, ненавмисності – навмисності, неусвідомленості – усвідомленості.

Для того, щоб по-новому – з урахуванням даних психолінгвістики – накреслити шлях мовленнєвої підготовки дітей до школи, слід розмежувати сутність двох психолінгвістичних понять: мовленнєві навички і мовленнєві вміння, які взаємопов'язані та взаємозумовлені, хоч і є двома діаметрально протилежними явищами, що якісно відрізняються одне від одного (О. О. Леонт'єв).

Мовленнєві навички – це мовленнєві операції, які здійснюються несвідомо, з новим автоматизмом за відповідної мовної норми і слугують для самостійного вираження думок, намірів, переживань. Сформувати навички – це означає забезпечити правильну побудову і реалізацію висловлювання. Дитина володіє такими навичками, але не знає і навіть не здогадується, що володіє ними. Ці операції не усвідомлені. Вона володіє ними спонтанно, у певних ситуаціях, коли вони (подібні ситуації) спонукають дитину до виявлення цих навичок. Поза подібними ситуаціями навмисно, самовільно і свідомо дитина не вміє виконувати мовленнєві операції, які вона вміє виконувати ненавмисно, автоматично (Выгодский Л. С. Избранные психологические исследования – М., 1956; Педагогическая психология – М., 1996). Лише за відповідного мовного і мовленнєвого навчання дитина усвідомить те, що вона робить мимовільно, тобто усвідомить власне мовлення, свої мовленнєві навички, прийде до розуміння того, що у вигляді емпіричних “життєвих” мовленнєвих уявлень, побутових розмовних і мовних узагальнень існувало у її психічному світі.

Мовленнєві вміння – це мовленнєві дії, що реалізуються на основі мовних знань і способів діяльності за оптимальними параметрами відомог, довільного і усвідомленого варіювання під час вибору і поєднання мовленнєвих операцій залежно від мети, ситуації, спілкування і співрозмовника, з яким відбувається комунікація. Це і є комунікативно-мовленнєві вміння. Вони мають творчий характер, - тобто потребують уміння швидко орієнтуватися в умовах спілкування, які ніколи не повторюються повністю, щоразу слід добирати потрібні мовні засоби, користуватися мовленнєвими навичками. Оволодіти

такими мовленнєвими вміннями – означає вміти правильно добирати стиль мовлення, підкоряти форму мовного виразу завданням спілкування, вживати найефективніші мовні засоби, враховуючи необхідність екстралінгвістичних факторів (міміки, жестів, інтонації і т. п.).

Оволодівати навичками говоріння, діти засвоюють рідну мову, наслідуючи мовлення вихователів, однолітків, людей із постійного оточення, мову художніх творів, тобто того мовного оточення, в якому вони виховуються і навчаються.

Вживаючи у свої мові слова, словосполучення, речення як коди для позначення об'єктів реальної дійсності, діти не бачать самих мовних одиниць. Так, вони зіставляють предмети та явища з засвоєними словами, не розуміючи при цьому злиття у єдине ціле слів і названих ними матеріальних об'єктів, дій, станів. Діти розуміють думки, виражені в різних видах речень, виражених за допомогою словосполучень (пташка в клітці, синець від удару), досить уміло використовують речення для продуктивного мовлення, але при цьому не диференціюють граматичних форм як явищ мовленнєвої дійсності. У психології та лінгвістиці такий феномен має назву “прозорості значення мовного знака” (Шафф А. Введение в семантику. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963 – с. 203).

У процесі загальноосвітньої підготовки дитина емпіричним шляхом засвоює матерію мови, запам'ятовує традиційне поєднання мовних засобів, їх виражальні відтінки.

Для практичного, дотеоретичного засвоєння дитиною традиції поєднання мовних засобів їй необхідно запам'ятати орфоепічні та граматичні норми. За умови мимовільного запам'ятовування традиції вживання формується мовне відчуття, або “чуття мови”. За визначенням Л. І. Божович, “чуття мови” виникає мимовільно як побічний продукт діяльності, яка спрямована на оволодіння практикою мовленнєвого спілкування.

Для засвоєння способів виразного, спонтанного, неусвідомленого мовлення (інтонації повідомлення, вигуків, часток; модальних слів, синонімів, антонімів та інше) слід, по-перше, дати змогу дитині почути, відчутти, поспостерігати, як за допомогою мови оцінює діяльність, як вона виражає свій духовний світ, свої емоції та почуття; по-друге, створити умови, щоб на доречно зібрані мовні засоби виразності мовлення дитина сама відгукувалася емоціями, почуттями та вправлялася у вираженні власної оцінки дійсності. Якщо дитина засвоює виражальні засоби мовлення, мова стане інструментом розвитку її емоційної сфери.

У мовленнєвому розвитку дітей дошкільного і шкільного віку виявлено закономірності, сформовані Л. П. Федаренко (Федаренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984 – 159 с.), суть яких полягає в тому, що мовлення засвоюється за умови набуття здатності:

- управління мускулами мовного апарату, координувати мовленнєворухові та слухові відчуття;
- розуміти лексичні та граматичні значення;
- відчувати виражальні відтінки лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень;

- запам'ятовувати традиційне поєднання мовних одиниць у потоці мовлення, тобто засвоювати літературну мовну норму.

Крім того, під час засвоєння письмового і вдосконалення усного мовлення молодими школярами спостерігається такі закономірності:

- писемне мовлення засвоюється, якщо воно зіставляється з уже засвоєним усним;
- темп збагачення мовлення прискорюється за умови вдосконалення мовленнєво-творчої системи того, хто навчається.

Таким чином, процес засвоєння мовлення у школі повністю залежить від дошкільної мовленнєвої підготовки.

Природне засвоєння рідної мови дітьми дошкільного віку відбувається інтенсивніше, якщо керівництво ним здійснюється, спираючись на лінгводидактичні принципи навчання мови:

- увага про матерію мови;
- розуміння мовних знаків;
- оцінювання виразності мови;
- розвиток чуття мови.

Згідно з цими принципами виробляються засоби навчання, які стимулюють розвиток мовленнєворухових навичок (артикуляції, інтонації); забезпечують дітям інтуїтивне (чуттєво сприйняте) розуміння лексичних і граматичних значень, тобто сприймання мови як явища, що має сенс, допомагає розвивати в них уміння відчувати емоційну виразність мовних засобів, сприймати поезію, розпізнавати засоби експресії; організовують мовленнєве середовище з оптимальним потенціалом розвитку, необхідним для засвоєння літературної норми.

❖ Формування звукової культури мовлення

Культура мови, усної чи писемної, активного мовця зростає по висхідній від орфографічно-пунктуаційної грамотності до стилістичної виразності та комунікативної доцільності, потім до комунікативної оптимальності і, нарешті, до мовної майстерності, яка базується на всіх ознаках попередніх рівнів мови, і має ще свої додаткові ознаки — образність та творчість. Мовна майстерність здобувається не лише навчанням, сумлінною працею, а й талантом.

Мовна майстерність талановитого мовця, може почати виявлятися уже на рівні граматичної правильності, тобто на першому етапі опанування мови. Абсолютно чіткої межі між рівнями немає. Засвоюючи норми, учень вчиться правильності мовлення, опановує елементи його стилістичної виразності, бо неграмотне мовлення не може бути стилістично виразним.

Рівень правильності мовлення досягається учнями при засвоєнні основних норм (вимовних, лексичних, граматичних) літературної мови.

Стилістична виразність і комунікативна доцільність спираються на здобутки першого рівня — правильності. Але досягається він дотриманням ще й інших вимог, за якими формуються такі якості мови, як точність, логічність, ясність, чистота, виразність, різноманітність, багатство виразальних засобів.

Точність - одна з найважливіших ознак культури мови. Вона утримує нас від зайвого говоріння. Ця ознака складається, з двох компонентів: а) адекватне, об'єктивне мовне відображення дійсності; б) вживання слів і висловлювань, узвичаєних для мовців, що володіють нормами літературної мови.

Точності можна досягти, виконуючи дві вимоги:

1. Оформляти й виражати думку треба відповідно до предметів і явищ дійсності, відповідно до понять про них. Слід пам'ятати, що в народі здавна точність пов'язувалася з умінням чітко мислити, знанням об'єкта мовлення, умінням зіставляти слово з особою, предметом, дією, явищем. Слово має виражати найістотніше в них.

2. Обов'язковою умовою досягнення точності мови є увага до стилю і жанру текстів, умов, середовища і колориту спілкування, культурно-освітнього рівня мовців, бо в кожному типі мовного спілкування рівень точності «свій», своя міра мовної правди й неправди, і мовець повинен його відчувати. Наприклад, жартома сказане в дружній бесіді слово може сприйматися адресатом як образа, якщо вилучити його з контексту фантазійно-дотепного, довірливого спілкування і перенести на рівень офіційно-ділового, де «все правда».

Логічність мовлення є його основною якістю, необхідною для успішного здійснення пізнавальної та комунікативної функції мови. Розрізняють логічність предметну і понятійну. Предметна логічність мовлення полягає в тому, що смислові зв'язки та відношення між мовними одиницями, які встановлюються в процесі мовлення, відповідають смисловим зв'язкам і відношенням у реальному світі. Понятійна логічність — це відображення структури логічної думки і її розвитку в семантичних зв'язках, структурах і поєднаннях мовних елементів, які використовуються у даному мовленні. Оскільки за предметами та ознаками, явищами і процесами в нашій свідомості формуються уявлення та поняття (і, навпаки, за уявленнями і поняттями ми відтворюємо образи предметів та явищ за аналогією до відомих), у мовленні обидва види логічності взаємопов'язані, двоєдині. Але в конкретних формах і типах мовлення за обов'язкової наявності обох яскравіше видно то один, то інший вид логічності. Наприклад, в описах конкретних речей очевидно є предметна логічність, а в наукових статтях виразною буде логічність понятійна.

Ясність мови визначається як її зрозумілість і забезпечується точністю та логічністю. Ясним здаватиметься усне мовлення адресату, якщо його мислення встигатиме за мисленням мовця, а ще краще, якщо трохи випереджатиме. Слухач у такій ситуації адекватно «прочитує» те, що чує, про що здогадується, і часто каже: «Я все зрозумів». Ясності усного мовлення сприяють: чітка дикція, логічне й фонетичне наголошування, правильне інтонування, розмірений та уповільнений ритм, спокійний та ввічливий тон.

На письмі ясність досягається послідовністю лінійного викладу матеріалу, що відображає логічне розгортання думки, точним називанням, членуванням тексту на абзаци відповідно до тем, підтем і сегментів думки, повтором домінантних, ключових і наскрізних слів.

Ясність має бути обов'язковою ознакою гарної мови в усіх типах спілкування.

Чистота мови уявляється нам передусім бездоганністю її елементів — без неосвоєних недоречних запозичень з інших мов, невластивих українській мові форм. Ниві українська мова зазнає шаленого тиску з боку російської та англійської і засмічується їхніми елементами.

Частина цих елементів практично увійде в лексику української мови як синоніми до наших слів. Гірше буде, якщо при цьому витісняться відомі українські слова, бо це загрожуватиме самобутності нашої мови.

Засмічують літературну мову не лише чужі слова, а й свої вульгаризми, лайки, все те, що ображає гідність людини і не відповідає моральним критеріям українського менталітету.

Чистота мови повинна простежуватися на всіх рівнях її структури і використання: на рівні орфоепії — літературно-нормативна вимова; на рівні орфографії — грамотне письмо; на рівні лексики — відсутність чужих слів, вульгаризмів, суржику, немотивованих повторів; на рівні синтаксису — правильна, завершена будова речень, нормативні словоформи.

Чистота мови є запорукою її виразності й естетичності.

Виразність мови складається з двох засад: інформаційної виразності (змістової) і виразальної (чуттєво-мовної) виразності. Тому вважають, що виразність — це швидше ознака структурної специфіки тексту, а не лише слів. Виразність може бути відкритою, інтенсивно показаною (експліцитна, експресивна) і прихованою (імпліцитна, імпресивна).

Поліфункціональність — вміння мовця вдало використовувати мову відповідно до названих вище вимог у всіх сферах матеріально-виробничого, і духовно-культурного повсякденного життя.

Різноманітність і багатство мови можна вважати однією спільною ознакою, бо різноманітність — це наявність неоднорідних за змістом, значенням, формою, забарвленням одиниць, а багатство означає низку різноманітностей. Під цими поняттями розуміють тематичні групи лексики, багату синонімію (лексичну та граматичну), тропіку (метафори, епітети, порівняння, метонімії, синекдохи тощо), стилістичні фігури (повтори, паралельми, періоди, градації).

Одним із критеріїв культури мови є естетичність. Вона спирається на всі попередні ознаки: точність, логічність, чистоту, доречність, лаконічність, виразність, різноманітність, образність, які у взаємодії та пропорційності створюють гармонію усного чи писемного тексту. Одноманітний, нечіткий, невиразний, засмічений суржилом, випадковими словами текст ніколи не справить враження гарної, вишуканої мови і не викличе почуття естетичного задоволення.

Про багатство і виразність індивідуального мовлення людини бажано судити, зважаючи на те, кому воно належить і в якій сфері реалізоване:

- а) мовлення письменника, науковця, управлінця, робітника, селянина, педагога, учня, малюка тощо;
- б) побутове мовлення, мова художнього твору, офіційного листа, наукової статті;
- в) чи ситуація є вигідною для мовця, чи може він у ній повністю виявити якість свого мовлення і можливості творчого використання.

Щоб досягти виразності й багатства індивідуальної мови, треба:

- постійно збагачувати інтелект, удосконалювати мислення, не лінуватися думати;
- вважати одноманітність мовлення неестетичним, а бідність словника — ознакою поганого тону;
- постійно збагачуватися новими мовними засобами зі сфери професійного мовлення власного та споріднених фахів;
- виробити увагу до чужого бездоганного мовлення, аналізувати, чим воно досконале: багатством словника, інтонацій, особливостями тембру, різноманітністю синтаксичних структур, умінням будувати фрази і текст, індивідуальною образністю, порівняннями, епітетами, метафорами тощо;
- читати, якщо не постійно, то хоча б періодично, українську класичну і сучасну літературу та публіцистику, пресу з тим, щоб мати «на слуху» рівень розвитку сучасної української літературної мови;
- постійно бути уважним до власного мовлення і мовлення найближчих людей, колег, не розслаблюватися, дбати про природність, невимушеність мовлення;
- бути уважним до життя, до різноманіття його форм, барв, явищ, процесів як у природі, так і в суспільстві;
- сприймати мову як свою людинолюбну сутність, як картину світу, як поради і помічників у суспільному житті;
- своє мовне вдосконалення розуміти як органічний стан і поширювати це розуміння серед колег, близьких людей, особливо серед дітей, школярів, юнацтва.

Мовна культура не постає на пустому місці, це постійна робота, спрямована на вдосконалення свого мовлення, розвиток інтелекту, на виховання і вдосконалення кращих людських чеснот, створення свого фахового образу, досягнення соціального престижу.

❖ Розвиток діалогічного та монологічного мовлення

У період реформування початкової школи й оновлення її змісту освіти відповідно до Закону України "Про загальну середню освіту" відбувається переорієнтація процесу навчання української мови на розвиток мовленнєвої особистості молодшого школяра, формування його комунікативної компетентності.

Говоріння як вид мовленнєвої діяльності функціонує у двох формах — діалогічній і монологічній. Для правильної організації навчального процесу необхідно враховувати їх фактичну взаємозалежність.

Відомо, що обидві форми мовлення мають неоднакове поширення. Питома вага діалогічного мовлення значно переважає, адже на рівні побутового і громадського повсякденного спілкування (в сім'ї, на роботі, в магазині, на вулиці тощо) люди користуються діалогом. Отже, діалог є основною, домінуючою формою мовлення, і тому вже у практиці навчання української мови в початкових класах він повинен посідати належне місце. На нашу думку,

виходячи з природного примату діалогічного мовлення, процес навчання говоріння в 1—4 класах слід будувати в напрямі від нього до монологу, а не навпаки.

Діалогічне мовлення для тих, хто навчається, є важчим, ніж монологічне. Воно формується у процесі розмови двох партнерів, його не планують заздалегідь, бо невідомо, у якому напрямі йтиме розмова.

На уроці української мови в початкових класах найпоширенішою структурною схемою діалогу є сполучення двох реплік: запитання і відповіді. Проте ця діалогічна єдність не тільки не вичерпує різноманітності будови діалогу, а й не є головною з його форм. Структура природного повсякденного мовлення різноманітна і включає широкую палітру логічних зв'язків між двома репліками. Наведемо приклади найпоширеніших їх варіантів:

- повідомлення — доповнення (уточнення);
- повідомлення — підтвердження (заперечення);
- повідомлення — застереження;
- повідомлення — прохання;
- запит інформації — задоволення запиту;
- запит інформації — контрзапитання;
- прохання — згода (незгода);
- наказ — уточнення (згода, незгода) тощо.

Навчання мови в 1—4 класах не ставить за мету засвоєння всіх логічних зв'язків, можливих у діалогічному мовленні. У центрі уваги вчителя мають бути хоча б найхарактерніші з них.

Особливістю діалогічного мовлення є також те, що воно тісніше, ніж монологічне, пов'язане з ситуацією. Саме це й зумовлює специфіку лінгвістичної будови діалогу. Тут часто зустрічаються згорнуті (редуковані) форми, скорочені речення тощо. Поза мовленнєвою ситуацією вони не завжди зрозумілі.

Діалогічне мовлення є більш реактивним, ніж монологічне, і ґрунтуються на двох системах зв'язків — на зв'язку з ситуацією і на логічному зв'язку з попереднього фразою. Воно також вирізняється порівняно високою модальністю. Таке спілкування містить у собі не лише зміст висловлювання, а й певні оцінюючі характеристики того, про що йдеться. Кожний із партнерів діалогу висловлює своє ставлення до предмета розмови, до позиції другого партнера. Тому діалогічне мовлення є завжди більше насиченим позамовними засобами спілкування (міміка, інтонація, сила голосу, жести тощо), за допомогою яких мовець висловлює свої бажання, сумніви, припущення, обурення, жаль тощо. Немає промовистішого органа, ніж обличчя людини — стан мускулів, вираз очей, брів, губ тощо. На нашу думку, навчання комунікації на початковому етапі має обов'язково передбачати оволодіння позамовними засобами спілкування у єдності з мовою.

Важливою рисою діалогічного мовлення є те, що воно комусь адресується, на когось розраховане. Мовець А будує свою наступну фразу залежно від того, як зреагував на попередню фразу той, до кого звертаються. У цьому випадку засобом зворотного зв'язку є мовна реакція мовця Б.

Діалог – це форма спілкування, яка переважає в повсякденному житті, професійній діяльності людини. Державний стандарт початкової загальноосвітньої школи, серед вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи, визначає розвиток умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. Слід пам'ятати, що становлення діалогічної форми спілкування проходить ще у дошкільному віці шляхом скоординованих мовленнєвих дій, спрямованих на підтримання соціального контакту (фактична бесіда), практичної взаємодії, оволодіння теоретичним і змістовим діалогом, особистісно забарвленим спілкуванням.

Необхідно розуміти, що оволодіння діалогом - більше, ніж оволодіння просто композиційною формою мовлення. Це, насамперед, формування діалогічної позиції, уміння слухати і розуміти співрозмовника, привертати його увагу до себе і своєї діяльності, цікавитися співрозмовником і бути цікавим йому.

Зразки ведення діалогу діти одержують у спілкуванні з дорослими. А спілкування з ровесниками – це сфера розвитку істинної мовленнєвої самодіяльності комунікативних здібностей:

- оволодіння мовою (лексикою, граматичним ладом, синтаксичними одиницями, культурою мовлення);
- набуття умінь застосовувати мову з метою спілкування в різних комунікативних ситуаціях, що передбачає побудову розгорнутого тексту і встановлення інтерактивної взаємодії.

Інтерактивна взаємодія - це уміння почати розмову, повернути увагу співрозмовника, підтримувати розмову, в разі необхідності змінити тему, виявити розуміння, запитати, відповісти, порадити, побажати, погодитись чи не погодитись, завершити розмову.

Діалогічне мовлення вирізняється специфічними рисами.

З лінгвістичної точки зору, діалог — це зв'язний текст, який складається з автономних пар реплік — діалогічних єдностей. Тому важливо з методичної точки зору помітити, що єдність сусідніх реплік у діалозі — миттєва, зумовлена конкретною ситуацією, а не постійна. Ця риса зобов'язує до того, щоб лінгвістичною основою навчання діалогічного мовлення були не окремі фрази, а діалогічні єдності.

Діалогічне мовлення - це не тільки запитання і відповіді. Оскільки репліки в діалогічних єдностях можуть пов'язуватись не тільки на основі "запит інформації - подача її", слід у навчанні використовувати всі можливі зв'язки.

До діалогу співрозмовників спонукають, на думку І.О. Луценко, різноманітні мотиви і комунікативні задачі:

- повідомити щось співрозмовнику;
- повернути увагу до певного об'єкта чи подій;
- поділитися своїми враженнями;
- констатувати факти, які стосуються співрозмовників;
- узгодити різні підходи до розв'язання конкретної справи;
- обмінятися із співрозмовником думками, переживаннями;
- виразити свої емоції.

Специфічною особливістю усного діалогу (прості за структурою, непоширені речення) є еліптичність. Звідси робимо висновок, що необхідно навчати коротких, "неповних" відповідей і навіть запитань.

У діалозі досить часто використовуються кліше, усталені розмовні формули. Розрізняють такі їх групи:

- мовленнєвого контакту (знайомство, представлення);
- формули мовленнєвого етикету;
- вираження найяскравіших емоцій (подив, співчуття, несхвалення тощо);
- комунікативний супровід (початок, продовження, завершення розмови). Кліше поряд з вигуками і модальними словами надають мовленню виразності, емоційності. Тож слід якомога частіше вносити у зміст вправ кліше різних видів.

Зв'язність діалогу забезпечується використанням інтонації і мовних засобів зв'язку:

- повторення слів і окремих реплік;
- використання займенників, синонімічних слів;
- вживання дієслівних форм 2 особи;
- звертання (у кличному відмінку) до співрозмовника.

Працюючи над діалогічним мовленням, слід брати до уваги результати досліджень психологів та психолінгвістів. Л.С. Виготський зазначав, що мовленнєва діяльність має три сторони: мотиваційну, цільову, виконавську і народжується з потреби. Тож акт мовленнєвої діяльності є єдністю трьох сторін. Він починається мотивом і планом, а завершується результатом, досягненням наміченої цілі.

Психологічно діалог вирізняється ще й тим, що репліка кожного співрозмовника залежить від поведінки іншого.

Виходячи з наведених уявлень про діалог, розвиток діалогічного спілкування молодших школярів, необхідно зосередити увагу на розв'язанні кількох завдань:

- опанування мови як засобу спілкування;
- встановлення дітьми соціальних контактів мовними і невербальними засобами;
- оволодіння засобами і способами побудови розгорнутого тексту в умовах продуктивного творчого мовлення;
- формування навичок встановлювати інтерактивну взаємодію.

У навчанні діалогічного мовлення можна виділити кілька етапів:

1. Словесне змалювання обставин реальної дійсності учителем.

Педагог подає опис ситуації: "Буває так, що ви іноді забуваєте вдома ручку чи інші шкільні приладдя. Тоді вам необхідно звернутися до однолітка із запитанням, чи не має зайвої ручки. Якщо є, то ви просите дати вам для користування".

2. Мовленнєве завдання.

Необхідно правильно звернутися.

— Як це треба зробити? (Галинко, Олеже, Таню, Наталю тощо).

— Які ввічливі слова необхідно вжити у цій ситуації? (Будь ласка, будь добрий, якщо твоя ласка тощо).

3. Призначення учнів на ролі.

4. Діалог.

5. Аналіз результатів мовленнєвої діяльності.

— Чи досягнуто мети у спілкуванні?

— Чи доброзичливий тон розмови?

— Чи вдало вибрано силу голосу?

— Чи правильно вжито слова ввічливості?

— Чи правильно співрозмовники будували розповідні і питальні речення?

Навчання діалогічного мовлення здійснюється такими способами:

- з використанням діалогу-зразка;
- на основі поступового створення діалогу;
- через створення ситуації спілкування.

Робота з діалогом-зразком орієнтована на оволодіння школярів зразковими висловлюваннями, на тренування комунікативної взаємодії тих хто спілкується, на свідоме оперування мовним матеріалом у діалогічному мовленні, на здійснення різних змін у тексті діалогу, на формування умінь і навичок створювати діалог за зразком. Робота з діалогом-зразком може здійснюватися за допомогою таких вправлянь:

- слухання діалогу з попередніми настановами (завданнями);
- читання і аналіз змісту та особливостей форми діалогу;
- відтворення прочитаного діалогу в особах;
- відновлення деформованого тексту діалогу;
- доповнення пропущених реплік діалогу;
- створення діалогу за аналогією до зразка, але в іншій ситуації (із зміною співбесідника, із зміною мети (спілкування)).

Вважаємо, що для розвитку діалогічного мовлення молодших школярів на уроках української мови необхідно застосовувати підготовчі вправи. Маємо на увазі завдання на складання мікровисловлювань. Це короткі (на дві — три фрази) висловлювання, що містять завершену думку і реалізують якусь задану ззовні мету мовця.

Мікровисловлювання рекомендуємо використовувати як підготовчі вправи до складання більших за обсягом висловлювань. У їх основі — навчально-мовленнєва ситуація, виходячи з якої учень А ставить проблему (висловлює стимул), а учень Б, спираючись на ту ж ситуацію, реагує на неї кількома фразами. Зазначимо, що обсяг висловлювання визначається комунікативним завданням. Наприклад, учень А звертається до партнера: "Скажи, яка професія цієї людини і де вона працює" (демонструється фотокартка або малюнок). І якщо учень А пропонує серію з кількох фотокарток або малюнків, то учень Б має стільки ж разів повторити своє висловлювання в різних варіантах. Очевидно, що мета такого типу завдань полягає у формуванні мовленнєвих навичок молодших школярів. Зазначимо, що у процесі виконання підготовчих вправ на складання мікровисловлювань учні можуть користуватися зразком, поданим учителем (якщо в цьому є потреба).

Наведемо ще кілька прикладів таких завдань:

"Скажи, де знаходиться найближча до тебе бібліотека, скільки часу туди треба йти (їхати), чи часто ти в ній буваєш (далі: книжковий магазин, спортивний клуб, театр тощо)".

"Скажи, чи любиш ти читати книжки, які з них тобі до вподоби, хто їх - автори, про що ці книжки (далі: брат, сестра, мати, батько, бабуся, дідусь тощо)".

"Скажи, що ти робиш після сніданку в неділю (далі: після обіду, після вечері тощо)".

"Розкажи про себе: коли і де ти народився, скільки тобі років, де ти навчаєшся, чим цікавим зараз займаєшся".

Поширеною формою навчання мікровисловлювань є вправи, у яких учневі пропонується підтвердити або заперечити висловлювання партнера й аргументувати свою точку зору. Такі завдання будуються за схемою: теза (правильне або помилкове судження про факт, подію, предмет, вчинок) — оцінка (позитивна або негативна) — аргументація. Наприклад:

Завдання для учня А. "Вислови твердження про те, що перелічені учні твого класу успішно навчаються і на уроках української мови, і математики, і природознавства. Запитай свого друга-однокласника, чи це відповідає дійсності (далі дається список учнів)".

Завдання для учня Б: "Скажи, чи відповідає дійсності твердження учня А й аргументуй свою точку зору".

Завдання такого типу, як видно з прикладів, забезпечують багаторазовість повторення однієї синтаксичної конструкції, що сприяє розвитку й удосконаленню мовленнєвих умінь учнів будувати й оформлювати власні усні висловлювання.

Наступним етапом, що наближає школярів до самостійного мовлення, є вправи з різнотипною спрямованістю. Такі завдання передбачають більш творчий рівень висловлювань. Наприклад, учень А пропонує учневі Б послідовно такі завдання:

"Розкажи, де знаходиться театр юного глядача, як можна доїхати до театру, якими видами транспорту ти будеш користуватися".

"Ти збираєшся до театру. Що ти одягнеш? Що ти з собою візьмеш? З ким ти поїдеш? Як будеш поводитися в театрі?"

"Яку виставу дивитимешся, про що вона, які актори беруть участь у виставі?"

Рекомендуємо вчителю важчу роль у парі доручати сильнішому учневі. Повторне виконання цієї вправи буде легшим, тому потім цю роль уже зможе взяти на себе слабший учень.

Наведемо ще один зручний прийом підготовки школярів до самостійного висловлювання. Учитель вивішує на дошці картину, яка відповідає предмету розмови. Всі учні уважно розглядають її, після чого картину знімають, а учням першого варіанта пропонується запитати в учнів другого варіанта про предмети на цій картині: "Скільки...", "Де знаходиться...", "Якого кольору..." тощо. Після виконання завдання учням знову показують картину і вправу виконують повторно.

Вправи для навчання діалогічного мовлення (робота в парах). Побудова таких завдань розпочинається з формування навчально-мовленнєвої ситуації. Тут можливі такі завдання:

1. Визначити предмет майбутньої розмови, враховуючи зміст розмовної теми і потреби засвоєння мовного матеріалу. Предмет розмови завжди має бути оцінений і під кутом зору його розвивальних і виховних можливостей. Для прикладу візьмемо купівлю-продаж у продуктовому магазині.

2. Визначити соціальні ролі для учнів А (перший варіант кожного ряду) і для учнів Б (другий варіант кожного ряду) і відповідно сформулювати для них два комунікативні завдання. Учні А виконують роль покупців, а учні Б — роль продавців.

3. Враховуючи предмет і мету розмови та фактичні можливості учнів, скласти текст передбачуваного діалогу. Його обсяг визначається вимогами програми з української мови для початкових класів.

4. З'ясувати, чи всі учні спроможні побудувати логічні висловлювання на основі предмета і комунікативного завдання. Якщо це не під силу якійсь частині учнів, до вчитель відповідно до прогнозованого тексту пропонує допомогу – ситуативну підтримку.

5. Продумати послідовність виконання завдань двома учнями, виявити місця можливих помилок на інтерференцію і сформулювати для учнів відповідні застереження.

7. Визначити найдоцільніший спосіб пред'явлення підтримки висловлювання.

Розв'язавши послідовно всі перелічені завдання, вчитель отримує задачу, придатну для застосування у вигляді синхронної роботи пар. Зауважимо, що поступово вчитель навчиться реалізовувати ці завдання практично одночасно. Проте на початковому етапі рекомендуємо дотримуватися саме такої послідовності підготовчих завдань.

Поетапне навчання складати діалог передбачає оволодіння школярами тактикою побудови його відповідно до намірів та з урахуванням взаємодії і взаємозв'язку реплік спонукання та реплік реагування (відповіді). Поетапне навчання орієнтоване також на формування навичок і умінь конструювання діалогу в різних ситуаціях з урахуванням характеру комунікативних партнерів.

Поетапне складання діалогу може бути таким:

- виділення у діалозі єдності: спонукання — відповідь;
- називання за описаною ситуацією відповідних цій ситуації реплік;
- побудова за описаною ситуацією і готовою реплікою спонукання реплік реагування (згоди, незгоди, здивування, схвалення);
- складання до цієї ж ситуації і спонукання репліки іншого реагування (наприклад, відмови);
- розширення реплік реагування, зазначивши причини згоди (відмови, схвалення, заперечення тощо);
- складання діалогу із запропонованих реплік до зазначених ситуацій;
- трансформація діалогу шляхом зміни однієї з реплік.

ВИСНОВОК

Підкреслюючи все, що було сказано варто зазначити, що розвиток мовлення першокласників посідає одне з головних завдань навчального процесу в цілому.

Провідним завданням у цій роботі є формування вмінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення.

Робота над цим завданням, розпочинається вже в першому класі на уроках грамоти. Паралельно з формуванням у першокласників умінь читати і писати, вчитель відповідно до початкової програми, готує дітей до побудови зв'язних висловлювань, а саме: збагачує лексичний запас школярів словами різних тематичних груп, вчить будувати словосполучення і речення, перебудовувати деформовані речення, доповнювати незавершене речення 1-2 словами, складати речення за малюнком, добирати заголовок до тексту, усно переказувати сюжетний текст букварного типу.

Однак, рівень сформованості в молодших школярів умінь створювати зв'язні висловлювання недостатньо великий. Про це свідчать результати перевірки стану проблеми розвитку монологічного мовлення учнів у початковій школі.

Анкетування вчителів проведене з метою з'ясування їхньої готовності до реалізації проблеми розвитку зв'язного мовлення молодших лєкторів, показало, що 59,3% опитаних педагогів потребують методичної допомоги в підготовленні та проведенні уроків, присвячених написанню переказів та творів, 51,2% учасників анкетування вважають за доцільне доповнити і систематизувати подані в підручниках з рідної мови вправи та завдання спрямовані на розвиток монологічного мовлення учнів початкових класів.

Зважаючи на зазначене, варто зауважити, що проблема розвитку зв'язного мовлення учнів у початкових класах існує і потребує негайного розв'язання.

Необхідною умовою для забезпечення успішної побудови зв'язного мовлення учнями початкових класів зв'язних висловлювань є:

- багатство словникового запасу молодших школярів;
- уміння пов'язувати слова і словосполучення, речення;
- за допомогою речень логічно висловлювати думку;
- застосовувати у висловлюваннях засоби міжфразеологічного зв'язку;
- будувати план майбутнього висловлювання;
- використовувати виражені засоби мови;
- знати і вміло застосовувати правила орфографії і живопису.

Важливою умовою ефективного формування в молодших школярів будувати зв'язні висловлювання є знання і вміло застосовування правил орфоєпії (під час усних висловлювань та орфоєпії і правопису) під час письмових творчих робіт.

Ці знання та вміння формуються впродовж вивчення всього початкового курсу рідної мови шляхом вивчення правил та виконання вправ. Однак, під час підготовчої роботи до побудови усних висловлювань та написання переказу чи

твору вчитель звертає увагу учнів на ті слова, в яких можна припуститися помилок, наголошує на розділових знаках, які доведеться використовувати.

Удосконалення комунікативних вмінь – процес нескінченний. Важливо, щоб воно відбувалося не заради самого процесу, а на благо людини, дитини! Тут кожен педагог може йти своєю стежкою до мети. Мета ця – людина, її вдосконалення і щастя.

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОМОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК УЧНІВ ЗАСОБАМИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ

Тетяна Губанова,

вчитель початкових класів Миколаївського муніципального колегіуму



П'ятий рік ми працюємо над реалізацією проблемної теми "Формування загальномовленнєвих умінь та навичок учнів засобами особистісно орієнтованого спілкування". Чітко виділяємо в ній головні напрями:

- діяльність учителя;
- діяльність учня;
- діяльність експериментатора.

Головна ідея, яку ми реалізуємо у своїй практичній діяльності — це розуміння того, що спілкування є основою виховання дитини, оскільки людина існує в мові, виявляє себе в мові, через мову, через спілкування прокладає місток для порозуміння з іншими людьми.

У науковій літературі описано структуру і критерії педагогічного спілкування й підкреслюється думка, що спілкування для самого вчителя — це професійний інструмент його діяльності, а доброзичливість, комунікативна культура — це обов'язкові якості особистості.

З огляду на це постійно працюємо над власною мовленнєвою культурою та вдосконалюємо практичні навички позитивного спілкування. У цьому допомагають праці О.Дусавицького, О.Проскури, Г.Цукерман, Мльова, В.Сухомлинського, О.Савченко, М.Вашуленка, Н.Якиманської.

У педагогічній діяльності намагаємося формувати загальномовленнєві уміння і навички на всіх уроках і в позакласній діяльності. Послідовність і наступність у цій роботі протягом останніх років дозволили нам узагальнити і

систематизувати напрацювання з цієї проблеми і побудувати методичну модель формування загальнонавчальних умінь і навичок.

Роботу розпочинали, спираючись на програму "Крок за кроком", в якій особистісно орієнтоване спілкування розглядається як діяльність, що оберігає і підтримує дитинство і дитину, вивчає і стимулює її інтереси, створює середовище, яке оберігає та розвиває, подає зразки моральної поведінки з іншими людьми.

У класі створені куточок усамітнення, виставки досягнень, є фотокартки дітей, їхні творчі роботи. В організації особистісно спрямованого середовища значну роль відіграє родинний клуб "Булик". Все це слугує дитині підтримкою і стимулом розвитку. Іншими словами, реалізується тріада "виховання - навчання - розвиток".

Дитині має бути комфортно на уроці і в школі загалом. Тоді і результати навчання будуть якісно вищими, а процес розвитку особистості буде гармонійним. Розуміючи, що стресоутворюючі фактори негативно впливають на взаємодіювання і взаємодію, намагаємося створити таку атмосферу в системі відносин "учитель — учень", "учень — учитель", "учень — інші учні", яка б сприяла позитивному спілкуванню, стимулювала мовленнєву й творчу діяльність усіх учасників навчального процесу. Зрозуміло, що це є запорукою формування загальнонавчальних умінь і навичок. Важливо, щоб діти розуміли, що вони просуваються вперед, відчували задоволення від власного успіху й успіху тих, хто поруч, бачили позитивний результат.

Важливою, на наш погляд, є думка академіка М.Вашуленка, що на будь-яких уроках учитель має звертати увагу дітей і на зміст сказаного, і на те, яким саме способом сказано, і на те, яким саме способом точніше, повніше, виразніше його передати залежно від мети висловлювання.

Ілюстративний матеріал, на базі якого вивчаються мовні явища, добираємо таким чином, щоб допомогти дітям усвідомити цінність мовленнєвої діяльності, сформулювати і закріпити практичні навички володіння мовою.

Особливо для нас важливо, щоб діти зрозуміли не тільки змістову сторону слова, а й його художню силу.

Разом із дітьми ми розглядаємо різні функції мовлення: це — засіб спілкування; засіб передачі інформації, думок, почуттів; засоби організації будь-якої діяльності, впливу на інших тощо. Особливий статус, звичайно, відводиться урокам рідної мови і читання. Навчальний діалог, калейдоскоп запитань, рольові ігри, інсценування, інтерактивні вправи, як, наприклад, "мозковий штурм", "навчаючи - вчуся", "акваріум", "карусель", "ток-шоу", "пішохідний тур", "інтерв'ю", "4 кути", "дерево рішень" тощо допомагають урізноманітнити роботу над формуванням загальнонавчальних умінь і навичок.

На уроках рідної мови і читання навчаємо школярів співпраці в парах, групах; пошукової роботи з різними джерелами інформації; елементів словесної творчості і фантазування, формуємо готовність до

роботи з різними джерелами інформації, вчимо виділяти в ній головне, суттєве. Це сприяє засвоєнню дитиною соціальних функцій і якостей, які будуть необхідні їй у майбутньому для забезпечення власної життєдіяльності.

Результативним, на наш погляд, є забезпечення права школярів на вибір своєї діяльності на уроці відповідно до їхніх інтересів і уподобань, а саме:

- система завдань "на вибір";
- створення законів життя класу;
- вибори головуючого зборів;
- вибір доручень;
- зміна ролей-стосунків "консультант — учень", "лідер - підлеглий";
- вибори командирів груп.

Це підвищує відповідальність за результати роботи і прийняття рішень кожним.

Для залучення всіх учнів до діалогу вдаємося до таких прийомів, як вибір партнера по спільній роботі; визначення колективної думки; вправа "Т-таблиця"; питання з відкритою структурою; різні способи групування; планування спільної праці; використання формул "Я хочу порадитися з вами...", "Подумай — обговори з другом – поділися з класом"; "Очікування"; побудова оцінних суджень за схемою-опорою.

На уроках української мови, читання, математики, "Я і Україна", факультативних заняттях акцентуємо увагу на засвоєнні способів розумової діяльності, відношень і залежностей[^] які сприяють усвідомленню дітьми цілісної картини світу.

Нам дуже близькі погляди В.Сухомлинського на взаємозв'язок розвитку особистості дитини і пізнання нею навколишнього світу, частинкою якого є кожен із нас.

У процесі ознайомлення з природою формуються основи екологічного світорозуміння, емоційно-ціннісне ставлення до природи, пізнавальні інтереси, допитливість, які забезпечують успішне навчання дітей у школі.

Природа є важливим засобом розумового, морально-трудового, фізичного розвитку дітей, формування ціннісних орієнтацій, мотивів і потреб, що виявляється в екологічно доцільній поведінці. Розуміючи свою спрямовуючу роль, не нав'язуємо готових знань, залишаючи дітям лише пасивне слухання, а намагаємося, за словами В.Сухомлинського, так вводити дітей у навколишній світ, щоб вони відкривали в ньому щось нове, щоб кожен крок був подорожжю до джерел мислення і мовлення, до чудової краси природи.

Дуже подобаються дітям уроки-казки в природі, хвилини милування, вправа "А що там за вікном?", екологічні ігри, мовленнєві задачі, екологічні стежинки. Головний помічник у цій роботі — СЛОВО, в яке вчимо дітей вкладати досвід власних вражень, думки і почуття.

Дитина, вивчаючи рідне слово, крок за кроком пізнає багатий світ природи, суспільних стосунків, тобто вивчає життя в усій його багатогранності.

Перед собою ставимо завдання сформувати екологічну культуру кожного учня, домогтися, щоб почуття особистої відповідальності за все живе на Землі стало рисою характеру кожної дитини.

Мова завжди є дзеркалом самосвідомості людини. Слово-образ формує особистість дитини, її долю, розкомплексовує і спонукає до співтворчості з іншими. Тому в нашому класі намагаємося формувати особистісний досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього

світу в цілому і до мовленнєвої діяльності зокрема. Завдяки таким заняттям учні можуть складати власні оповідання, вірші, казки, загадки, легенди, описи, етюди, есе. Ці твори збираються в дитячих портфоліо. А кращі зразки входять до "Книги творчості класу".

І основними чинниками, які забезпечать учням вироблення індивідуального стилю під час написання творчих робіт, мають бути, на нашу думку, такі:

- добре усвідомлений учнем словник;
- сформоване чуття слова, здатність влучно відтворити мовленнєву ситуацію;
- усвідомлення того, що будь-яку думку можна висловлювати по-різному.

Перехід до особистісно орієнтованої моделі навчання і виховання поставив учителя початкових класів перед необхідністю першим зробити крок до практичної апробації оновленого змісту освіти, впровадження нових навчальних програм, підручників, реалізації нових педагогічних технологій, своєї педагогічної майстерності, використовуючи при цьому різні варіанти методик залежно від умов роботи, рівня підготовки учнів, їхнього розвитку, психічного та фізичного стану. Учитель має забезпечувати формування в молодших школярів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання і вміння вчитися, виховувати особистості, спроможні до толерантного сприйняття світу.

Принцип варіативності дає право вчителеві на самостійність у виборі навчальної літератури, форм і методів роботи, апробації їх у навчально-виховному процесі.

Власний педагогічний досвід, глибоке вивчення теоретичних засад сучасної педагогіки, бажання досягти як власного, так і спільного професійного успіху в колективі — все це змушує мене постійно шукати реально ефективні форми організації навчально-виховного процесу. На наш погляд, результати практичного впровадження заявленої творчої ідеї знайшли відображення в друкованих матеріалах.

Вважаємо за потрібне наголосити, що педагогові і дітям надзвичайно подобається робота за технологією "Теорія розв'язування винахідницьких завдань". Вона допомагає учням підніматися своєрідними сходинками алгоритму на уроках, факультативних заняттях, у позакласній роботі.

Така система формування загальномовленнєвих умінь і навичок веде до результативності: всі діти вчать вільно володіти словом, висловлювати свої думки і почуття, творчо мислити, взаємодіяти в процесі навчання. У них формуються всі групи життєвої компетентності: соціальна, мотиваційна, функціональна. Як результат, учні стають переможцями і призерами олімпіад і конкурсів різного рівня протягом багатьох років.

Ми віримо в талановитість кожної дитини, уважно ставимося до її думок і крок за кроком намагаємося сформуванню творчу особистість засобами "живого слова". І доказ цьому — одухотворені обличчя учнів. Ми живемо разом, ми вчимося разом, ми радіємо разом і перемагаємо разом. Ми щасливі в нашому маленькому колективі. І я, як учитель, і мої маленькі "бджілки" продовжуємо

пошуки нового у світі і в собі. Перші кроки ми долаємо успішно, і хто сказав, що ми не зможемо змінити світ?..

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах. — К., 1991. — С.28.
2. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Початкова школа. — 2001. — № 1. — С.11.
3. Державний стандарт початкової освіти. — К., 2006.
4. Дусаविцкий О. Развитие личности в учебной деятельности. — М.: "Дом педагогики", 1996. — 208 с.
5. Закон про загальну середню освіту. — К., 1999.
6. Концепція 12-річної загальної середньої освіти.// Освіта України. - 2000. - 16 серпня.
7. Львов М. Методологические вопросы обучения языку. - М., 1983. - С.44.
8. Максименко Л. Спецкурс "Людинознавство. Спілкування" // Початкова школа. — 1996. — № 12. — С.40.
9. Програма "Крок за кроком", 1998. — 70 с.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В п'яти томах. — К.: Рад. школа, 1976. Т.1. Проблема виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу.
11. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. - К: "Магістр - S", 1997. - 256 с.
12. Якиманская Н. Личностно ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКО-ПОШУКОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

ВСТУП

Актуальність дослідження педагогічних умов формування дослідницько-пошукових здібностей у молодших школярів полягає в тому, що людство нині перебуває на стадії переходу від індустріального виробництва до дослідницько-інформаційних технологій, що істотно змінює роль особистості, знань, інтелекту, з урахуванням цього до змісту середньої освіти включаються



нові предмети, розширюється коло наукових знань, яке має засвоїти дитина, а найсприятливішим періодом для активізації творчості, фантазії та уяви, пізнавальної спроможності і формування та розвитку дослідницько-пошукових здібностей є молодший шкільний вік. На момент вступу до школи дитина є носієм власного пізнавального досвіду. І основна функція школи полягає не в нівелюванні, загальмовуванні досвіду дитини як несуттєвого, а навпаки, в максимальному його виявленні, використанні, збагаченні.

Проблеми формування в молодших школярів науково-пошукових здібностей широко обговорюються на сторінках фахових педагогічних видань у фундаментальних працях такими авторами як Н.М.Бібік, В.І.Бондар, С.У.Гончаренко, В.В.Давидов, А.В.Занков, Я.А.Коменський, Г.С.Костюк, В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та іншими.

РОЗДІЛ 1 ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКО-ПОШУКОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК СКЛАДОВА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Поняття та значення дослідницько-пошукових здібностей

Здібності — це психологічні особливості людини, від яких залежить успішність набуття знань, навичок і умінь, але які самі по собі не вичерпуються наявністю цих знань, навичок і умінь.

Здібності, уміння і навички не тотожні, але відносно навичок, умінь і знань здібності людини виступають як деяка можливість. Подібно до того як кинуте в ґрунт зерно є лише можливістю стосовно колосся, що може вирости з цього зерна лише за умови, що структура, склад і вологість ґрунту, погода тощо

виявляться сприятливими, здібності людини є лише можливістю для придбання знань і умінь. А будуть чи не будуть придбані ці знання й уміння, чи перетвориться можливість у дійсність, залежить від безлічі умов. У число умов входять, наприклад такі: чи будуть оточуючі люди - у родині, школі, трудовому колективі - зацікавлені в тому, щоб людина оперувала цими знаннями й уміннями; як його будуть навчати, як буде організована трудова діяльність, у якій ці уміння і навички знадобляться і закріпляться.

Психологія, заперечуючи тотожність здібностей і істотно важливих компонентів діяльності - знань, навичок і умінь, підкреслює їхню єдність. Здібності виявляються тільки в діяльності, що не може здійснюватися без наявності цих здібностей. Не можна говорити про здібності до малювання, якщо дитину не намагалися навчати малювати, якщо вона не придбала жодних навичок, необхідних для образотворчої діяльності. Тільки в процесі спеціального навчання малювання може з'ясуватися, чи є в неї ці здібності, це виявиться в тому, наскільки швидко і легко дитина засвоює прийоми роботи, навчається бачити прекрасне в навколишньому світі. Те ж саме можна обґрунтовано стверджувати і про наявність чи відсутність дослідницько-пошукових здібностей. Не можна говорити про це, не навчивши дитину певних умінь і навичок у сфері дослідницько-пошукової пошукової роботи, доступної для її віку. Тож, для формування дослідницько-пошукових здібностей у молодших школярів потрібна наполеглива і кропітка психолого-педагогічна праця.

Серйозною психологічною помилкою педагога є швидкі, без серйозної перевірки твердження, що в даного школяра немає здібностей, лише на підставі того, що дитина не опанувала ще необхідними уміннями і навичками, міцними знаннями, прийомами роботи. Відомо чимало випадків, коли в дитинстві людина не зустрічає з боку оточуючих визнання тих здібностей, подальший розвиток яких принесе їй згодом славу. Альберт Ейнштейн у середній школі вважався дуже пересічним учнем, і нічого, здавалося б, не передвіщало його прийдешньої геніальності.

У чому ж виражається єдність здібностей, з одного боку, і умінь, знань і навичок - з іншого? Здібності виявляються не в знаннях, уміннях і навичках, як таких, а в динаміці їхнього придбання, у тому, наскільки за інших рівних умов швидко, глибоко, легко і міцно здійснюється процес оволодіння знаннями й уміннями, важливими для даної діяльності.

Говорячи про здібності, необхідно охарактеризувати їх якісні і кількісні особливості. Так, для педагога рівною мірою важливо знати, і до чого виявляє здібності учень, а отже, які індивідуально-психологічні особливості його особистості залучаються у процес діяльності як обов'язкова умова її успішності (якісна характеристика здібностей), і якою мірою здатний учень виконувати вимоги, пропонувані діяльністю, наскільки швидше, легше він опановує навичками, уміннями і знаннями в порівнянні з іншими (кількісна характеристика здібностей).

Правильне розуміння сутності здібностей припускає з'ясування питання про їхнє відношення до мозку - субстрату всіх психічних процесів, станів,

якостей і особливостей. Як і всі індивідуально-психічні особливості особистості, здібності не здобуваються в готовому виді, як щось дане від природи, уроджене, а формуються в житті і діяльності. На світ дитина з'являється без психічних властивостей, а лише з загальною можливістю їхнього придбання. Тільки в результаті взаємодії з дійсністю й активної діяльності людський мозок починає відбивати навколишній світ, виявляючи свої індивідуально-психологічні якості й особливості, у тому числі і здібності. У такому плані варто розуміти прийняте в психології положення про те, що здібності не є вродженими.

Помилкова думка, відповідно до якої здібності дані людині від народження готовими, поширена й у нас серед деякої частини батьків і навіть педагогів. Ця думка є не стільки породженням психологічних і педагогічних теорій, скільки результатом психологічної і педагогічної малограмотності. Іноді вона перетворюється у певну ширму педагогічної пасивності і безпорадності деяких вихователів. Власне кажучи, ця зручна «психологічна гіпотеза» (здібності - готовий дарунок природи) звільняє від необхідності задумуватися над причинами неуспішності того чи іншого учня і вживати діючих заходів до їх усунення.

Таким чином, відкидаючи концепцію вродженості здібностей, сучасна психологія виступає насамперед проти фаталізму - уявлення про фатальну зумовленість здібностей людини природним фактором.

Але, важливо зазначити, що заперечення вродженості здібностей не має абсолютного характеру. Не визнаючи вродженості здібностей, психологія не заперечує вродженість диференціальних особливостей, укладених у будові мозку, що можуть виявитися умовами успішного виконання якої-небудь діяльності (частіше групи, цілого куща професій, спеціальностей, видів трудової активності і т.д.). Ці морфологічні і функціональні особливості будови мозку, органів почуттів і руху, що виступають як природні передумови розвитку здібностей, називаються задатками. Задатки багатозначні. На основі тих самих задатків можуть розвиватися різні здібності в залежності від характеру вимог, пропонованих діяльністю. В області вивчення природи і сутності задатків наука робить перші кроки. Негативний матеріал, що відноситься до зазначеної проблеми, поки переважає над позитивним - існує набагато більше наукових даних про дефекти задатків, чим про структуру їхніх продуктивних проявів.

Співвідношення задатків і здібностей показує, що, хоча розвиток здібностей залежить від природних передумов, що далеко не однакові в різних людей, однак здібності не стільки дарунок природи, скільки продукт людської історії. Якщо у тварин передача досягнень попередніх поколінь наступним здійснюється головним чином шляхом спадкоємних морфологічних змін організму, то в людини це відбувається суспільно-історичним шляхом, тобто за допомогою знарядь праці, мови, творів мистецтва тощо.

Кожна людина має прийняти естафету: вона повинна застосовувати знаряддя, користуватися мовою, насолоджуватися здобутками художньо творчості і т.д. Опановуючи світ історичних досягнень, люди формують свої

здібності. Прояв здібностей знаходиться в прямої залежності від конкретних прийомів (методики) формування відповідних знань і умінь, що історично виробляється людьми в ході задоволення потреб суспільства.

Якщо розглянути це питання з погляду історії людського суспільства, то легко перекоонатися в правильності приведеного вище положенням. Однак років двісті назад існувала досить поширена думка, що грамоті може навчитися далеко не всякий, а лише людина, наділена особливими здібностями. Інші, а це приблизно дві третини від загального числа дітей, заздалегідь визнавалися нездатними проникнути в таємниці писемності і читання. Цей погляд був обумовлений реальними труднощами навчання. Дуже недосконалий метод, пов'язаний з необхідністю заучувати всі букви з їхніми слов'янськими назвами: «аз», «буки», «веди», «глаголь», «добро», надзвичайно ускладнював перехід до складового читання.

З часом був здійснений перехід до більш досконалих методів викладання, з'явилися і нові навчальні посібники, побудовані по складовому методі, де був використаний спрощений гражданський шрифт замість церковно-слов'янського, а назви букв слов'янського алфавіту були замінені скороченими назвами («а», «бе», «ве»). Так була вирішена проблема «вроджених граматичних здібностей». Практика показала, що навчитися читати і писати можуть всі діти.

Важливий фактор розвитку здібностей людини - стійкі спеціальні інтереси. Спеціальний інтерес - це інтерес до змісту визначеної області людської діяльності, що переростає в схильність професійно займатися цим родом діяльності. Пізнавальний інтерес тут стимулює оволодіння прийомами і способами діяльності. Помічено, що виникнення інтересу до тієї чи іншої трудової чи навчальної діяльності тісно пов'язаний з пробудженням здібності до неї і служить відправною крапкою для їхнього розвитку. «Наші бажання, - за словами Гете, - передчуття схованих у нас здібностей, провісники того, що ми можемо зробити» Зміцнілі інтереси дитини - це «лакмусовий папірець» його здібностей, сигнал, що повинен змусити навколишніх задуматися - чи не дають про себе знати здібності, що зароджуються.

Педагогічно важливим є таке відношення вчителів до сфери інтересів молодшого школяра, що припускає поглиблення і розширення їхніх пізнавальних потреб. Звичайно, оптимальним є такий стан речей, при якому дитина дуже рано виявляє (за сприяння і допомогою дорослих) стійкі спеціальні інтереси і розвиває відповідні здібності, що дозволяють їй безпомилково визначити своє покликання. Тому важливим завданням педагога є сформувати в дитини вже у перші роки навчання в школі дослідницько-пошукові здібності, без яких опанування нею сучасним навчальним матеріалом буде неякісним, не відповідатиме сучасним умовам, що їх висуває школа і життя.

Значення формування в учнів початкової школи дослідницько-пошукових здібностей полягає в тому, що етап початкового навчання є перехідним від звичного способу життєдіяльності в період дошкільного дитинства до способу, який домінує в режимі життєдіяльності молодшого, а потім і старшого підліткового віку. Основне завдання початкової школи —

підготовка дітей до систематичного і цілеспрямованого предметного навчання на старших вікових паралелях, виховання позитивної мотивації учіння, емоційно благополучного ставлення до школи і навчальної праці, формування пізнавальних потреб, інтересу і активності, виховання моральних якостей і розвитку необхідних психофізіологічних якостей особистості.

Результативність і ефективність навчання в початковій школі, яка не в останню чергу спирається на здібності дитини, створює основу для успішного розв'язання соціальних і дидактичних завдань на наступних етапах навчання. Тут формуються початкові вміння і навички навчальної і, зокрема, дослідницько пошукової роботи, які є підґрунтям розвитку здібностей дитини. Але успішно розв'язати завдання формування дослідницько пошукових здібностей можна тільки з урахуванням особливостей, зумовлених специфікою молодшого шкільного віку і характерними для нього видами посильної і захоплюючої діяльності. Несформованість інтелектуально-логічної сфери дітей цього віку потребує поступового, поелементного розвитку дослідницько пошукових здібностей, а чуттєвість та емоційне сприйняття визначають вимоги до психологічного клімату, емоційної атмосфери, в якій проходитиме цей розвиток. Соціальні, виховні та дидактичні завдання, вікові особливості детермінують необхідність постійного вдосконалення методичної системи навчання в початковій школі таким чином, щоб вона сприяла формуванню в учнів дослідницько пошукових здібностей.

1.2. Видатні педагоги про формування дослідницько-пошукових здібностей

Перш за все, потрібно зауважити, що формування в молодших школярів дослідницько-пошукових здібностей має відбуватися у руслі розвивального навчання. Розвивальне навчання - не просто один з нових методів навчання, воно є праобразом принципово нової системи освіти. Освітні системи не виникають за велінням їх розробників, вони з'являються на історичній арені при змінах способів життєдіяльності людей, в умовах кризи відомих методів прилучення підростаючих поколінь до життя в суспільстві. Відомо, що традиційна система освіти виникла в XVII ст. і проіснувала понад 300 років, її основною характеристикою є конкретно-практичні знання, викладені у вигляді готових зразків. Традиційна школа вирішувала винятково важливі завдання: залучення величезних мас людей до читання, письма та лічби, що відповідало вимогам індустріального етапу розвитку цивілізації.

Проте науково-технічна революція у XX ст. різко ускладнила саму працю, вона стала переважно інтелектуальною. Тож природною постала вимога внести корективи в систему масової освіти. Над початковою школою були надбудовані середня та старша ланки з іншим, науковим змістом знань. Однак з'ясувалося, що значна частина учнів не володіє належними здібностями для їх засвоєння. Дослідження довели, що проблема полягає не в особливих інтелектуальних здібностях дітей або їх відсутності, а в способах мислення, яке не відповідає змісту наукових знань. Наука визначає походження явищ, її метод

дослідницький. Науковий аналіз приводить до розуміння закономірностей існування об'єкта, що дає змогу виділяти загальний спосіб вирішення практичних завдань, у певній сфері чи галузі. Однак, більшість дітей такими аналітичними здібностями ні у середній, ні у старшій ланці не володіє, їхня навчальна діяльність досі ще не репродуктивна, з усіма негативними наслідками для навчання та виховання. Таким чином, з'ясовується, що проблема "слабкої ланки" шкільної освіти прихована у початковій школі, функції якої в умовах сучасної освіти має суттєво змінитися. Якщо раніше вона задовільняла вимоги суто утилітарні, то нині її роль - у забезпеченні фундаменту освіти й передусім - у формуванні теоретичного способу мислення кожної дитини, у формуванні дослідницько-пошукових здібностей, без яких її подальше навчання стає просто неможливим за сучасних умов. Саме тут педагогіка стикається з принципово новим завданням: цілеспрямованого формування інтелектуальних, в тому числі і дослідницько-пошукових здібностей.

Проблеми розвивального навчання і формування інтелектуальних та дослідницько-пошукових здібностей досліджені у працях Н.М.Бібік, В.І.Бондаря, С.У.Гончаренка, В.В. Давидова, А.В.Занкова, Я.А.Коменського, Г.С.Костюка, В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинського, К.Д.Ушинського та інших видатних педагогів.

В.О.Сухомлинський висуває низку ідей стосовно творчої педагогічної діяльності. Зокрема, він вважає, що:

- творча особистість учителя може і повинна виховати творця;
- педагогічна праця неможлива без елемента дослідження;
- вивчення й аналіз фактів дають змогу вчителю бачити у звичайному нове;
- об'єкт праці вчителя — дитина — повсякчас змінюється;
- педагогічна культура вчителя — це творча педагогіка повсякденної праці;
- індивідуальне читання — джерело інтелектуального багатства вчителя;
- вчитель має здійснювати керівництво мислительними процесами на уроці, яке планувалося ще в процесі підготовки до нього.

Як стверджує В.І.Бондар, навчання має будуватися на ідеях його розвивальної функції. Розвиток дитини, її пам'яті, мислення, здібностей, волі та інших психічних процесів залежить від того, якою є дидактична мета уроку, які дібрано навчальні завдання, як методи навчання забезпечують активність, самостійність та творчий пошук учня в навчальному процесі.

Ідея про можливість побудови системи навчання, що має спиратися не просто на випадкові інтелектуальні здібності, а формувати їх була також висунута ще в тридцятих роках ХХ ст. видатним психологом Л.С.Виготським.

Вчений спростовував натуралістичні уявлення про процеси дитячого розвитку. Знаменитий "принцип доступності", вважав вчений, призводить до того, що "навчання тягнеться у хвості розвитку". Л.С. Виготський вважав, що насправді психічний розвиток визначається конкретно-історичними умовами

життя людей. Перші спроби експериментально підтвердити ідеї Л.С.Виготського відбулися ще до 1940 року у Харкові, групою його учнів-психологів: А.Н.Леонтьєвим, П. Я. Гальперіним та іншими. А повномасштабні наукові дослідження взаємозв'язку процесів навчання та виховання розпочалися в Харкові у шістдесятих роках. Очолив їх П.І.Зінченко, один із основоположників Харківської психологічної школи, їх активно підтримував відомий український психолог, директор Київського інституту психології Г.С.Костюк. Пізніше експерименти за системою розвивального навчання проводилися і в Києві під керівництвом С.Д.Максименка.

Завдяки багаторічним фундаментальним психолого-педагогічним дослідженням до початку дев'яностих років виникли контури нової системи початкової освіти, що змістом та методами принципово відрізняється від традиційної школи. Вона дає змогу усунути концентричність у навчанні, забезпечити цілісність розвитку психіки та особистості дитини, формування в неї вже на початкових етапах навчання дослідницько-пошукових здібностей.

Запровадження системи розвивального навчання у практику почалося в кінці 80-х років. Важливо, що ініціатива виходила, передусім, від учителів, незадоволених станом навчання у початковій ланці. Однак перехід до практики розвивального навчання потребує педагога нового типу, який має володіти принципово іншими знаннями, ніж учитель традиційної школи. Основою нової професійної кваліфікації є вміння будувати діяльність дітей, колективну та індивідуальну, що передбачає глибокі знання з психології. Якщо до цього додати потребу фундаментальної теоретичної підготовки з основних навчальних предметів, стає очевидною складність підготовки педагога розвивального навчання. Тож на першому етапі таке завдання могли взяти на себе тільки автори концепції розвивального навчання. Було створено кілька авторських центрів у Харкові, де проходили перепідготовку вчителі початкових класів, методисти, керівники систем освіти. Досвід такої підготовки показав, що багато вчителів, творчо опановуючи систему розвивального навчання, добиваються значно вищих результатів, ніж в експериментальних навчальних закладах. Таким чином, підтверджується продуктивність ідеї, що тривалий час лишалася експериментальним феноменом. Із 1994 р. розпочинається новий етап у становленні системи розвивального навчання — перехід до масової шкільної практики. Вона стає однією з основних альтернативних освітніх систем, важливих для вирішення завдань школи майбутнього. На основі принципів розвивального навчання розроблено нове покоління програм та підручників з ряду навчальних предметів — математики, мов, фізики, біології тощо. На замовлення Міністерства освіти України в Харківському університеті з 1993 р. проводилась розробка підручників та навчальних програм посібників за системою розвивального навчання для національної школи України, було створено програми та підручники з української мови, автори Н.О.Воскресенська, А.А.Свашенко, Л.І.Тимченко математики тощо. Система розвивального навчання створювалася міжнародним колективом психологів, педагогів, математиків, лінгвістів. Вона пов'язана з іменами українських учених: П.І.Зінченко, Ф.Г.Боданським, С.Д.Максименком, В.В. Репкіним,

Г.К.Середою та багатьма іншими. Нині її основне завдання полягає в тому, щоб повною мірою використати потенціал кожної дитини, сконцентрувати зусилля педагогів початкової школи саме на забезпеченні всебічного розвитку дитини, в тому числі - і розвитку її здібностей до дослідницько- пошукової діяльності.

1.3. Значення розвивального навчання для формування дослідницько-пошукових здібностей

Принциповою для ідей розвивального навчання є концепція побудови початкової освіти на теоретичній основі, можливість усунення розриву між початковою та середньою ланками шляхом зміни змісту освіти у початковій школі. Зауважимо, що основним методом дослідження розвивального навчання був тривалий натурний експеримент на шкільних майданчиках, у ході якого одночасно реалізувалися завдання власне психологічні — з вивчення механізмів психічного розвитку дитини та педагогічні — щодо побудови навчальної технології, яка забезпечує реалізацію цілей освіти. Для того, аби спростувати тезу про те, що в молодшому шкільному віці діти не сприймають теоретичні знання, не здатні до дослідницько-пошукової діяльності, на першому етапі з'ясовувалися вікові можливості опанування теоретичних знань і навичок пошукової роботи у ході навчання, визначалися психологічні умови формування і розвитку їх у початковій школі. До кінця 60 років було доведено можливість і доцільність запровадження теоретичних понять у початкових класах школи. Для цього потрібно було докорінно змінити організацію навчальної діяльності — побудувати її за закономірностями теоретичного мислення, при рухові думки від загального до конкретного. При цьому під абстрактним мається на увазі просте, суперечливе та істотне сприйняття предмета, в якому нагромаджується багатство конкретного. Скажімо, основою живого організму є клітина, в якій міститься вся різноманітність конкретного: конструкція тіла, окремих органів, функціональних систем. Досліджуючи таку клітинку, можна збагнути закономірності існування організму як живої системи.

Таким чином, основним методом теоретичного мислення є дослідження, за допомогою якого з'ясовується походження речей та явищ. На цих засадах має будуватися і навчальна діяльність школярів. Різниця лише в тому, що дитина відкриває для себе нове знання, одночасно опановуючи способи теоретичного мислення і наукового пошуку. З огляду на це навчальні завдання в розвивальному навчанні спрямовані на оволодіння тими чи іншими теоретичними поняттями.

Приступаючи до вивчення певного поняття, учні з допомогою вчителя аналізують зміст матеріалу, їхня мета — виділити в ньому загальний принцип, що виникає в багатьох інших конкретних відношеннях, наявних у даному матеріалі. «Відкривши» принцип (вихідне положення), діти фіксують його у формі певної, наприклад, знакової моделі, яка дає змогу досліджувати закономірності зв'язків між всезагальним змістом та конкретними формами

його проявів у «чистому вигляді», поза випадковими властивостями реальних предметів.

Таким чином, у структурі навчальної діяльності школярів у ході засвоєння ними теоретичних понять передбачено певну послідовність навчальних дій школярів: аналіз, моделювання, перетворення моделі, побудова системи конкретних задач, що розв'язуються загальним способом, контроль та оцінка.

Саме навчання розглядається як особлива людська специфічна діяльність на певному етапі історичного розвитку, її основна мета — розвиток здібностей дитини, на відміну від «навчання», де відбувається засвоєння знань без з'ясування їх походження. Повноцінна навчальна діяльність можлива тільки за умов теоретичного мислення, у процесі розв'язання поняттєвих задач. Саме тому навчальну діяльність дитини потрібно спеціально будувати після приходу її до школи. Спершу вчитель бере на себе функцію її організації, послідовно формуючи належні дії пошуку, моделювання, контролю, оцінювання. З подальшим опануванням дітьми способів аналізу навчального матеріалу вчитель згортає свої функції, окремі компоненти діяльності переходять до самих дітей і стають характеристиками їхньої психіки. Діти навчаються вчитися і самостійно досліджувати навколишній світ.

Звідси й впливають загальні вимоги до побудови навчальних предметів та розвивального навчання. Вони мають розгортатися у вигляді «дерева» понять: спочатку опановують найбільш загальні поняття, покладені в основу даної галузі чи сфери дійсності, що становить предмет. Цим забезпечується усвідомленість навчання.

У ході формування навчальної діяльності протягом 1—4 класів відбуваються радикальні зміни мотиваційної структури особистості дитини. Вони починаються з інтенсивного формування пізнавальних інтересів і до кінця початкових класів спонукають школяра самостійно шукати джерела їх задоволення. Тобто навчально-пізнавальні мотиви стають провідними не лише в шкільній діяльності, а і в інших сферах життєдіяльності дитини. Оскільки інтереси ці не приносяться до школи, а в буквальному розумінні творяться у спільній діяльності, вони усвідомлюються школярем у їх дійсній суспільній формі — групових ціннісних орієнтацій.

Динамічний процес побудови міжособистісних зв'язків у спілкуванні дітей сприяє розвитку самосвідомості особистості школяра — спершу щодо реальної оцінки успішності у навчанні, а згодом і моральних якостей. У спілкуванні стають важливими не просто певні риси, що слугують для виконання тієї чи іншої роботи, а особистість дитини в цілому, її моральне обличчя.

Саме в молодшому шкільному віці формується особистісний потенціал, що забезпечує природний перехід до наступних вікових етапів. У середніх та старших класах у школярів формується стійка структура особистості, основу її становить моральний інтерес — ідеал, що постає усвідомленим мотивом життєдіяльності. У таких учнів складається чітке уявлення про життєвий шлях, чим забезпечується, зокрема, усвідомлений вибір професії. Протягом усіх років

навчання колектив класу лишається основною референтною групою для ровесників, а, отже, й виховним середовищем.

Усвідомлене, діалектичне, дослідницько-пошукове мислення має стати однією з головних цілей навчального процесу, вести до гармонійного розвитку дітей: загального, психічного, розумового, духовного та фізичного. Знання, уміння та навички — це засоби, які забезпечують формування та розвиток здібностей і загальне становлення особистості. Навчання має бути зорієнтоване на завтрашній день: за традиційної методики дитину забезпечують комплектом «ключів»-правил, якими вона повинна відімкнути «замки» — навчальні завдання, учень, з яким працюють за методикою розвивального навчання, зіткнувшись з незнайомим завданням, досліджує його, міркує і шукає виходу. Оволодіння знаннями в розвивальному навчанні перетворюються на пошук самостійних відкриттів. Це і є принциповою відмінністю різних методик роботи з дітьми.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКО-ПОШУКОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ

2.1. Педагогічні прийоми формування дослідницько-пошукових здібностей

Для формування в молодших школярів дослідницько-пошукових здібностей доцільно використовувати певні прийоми. Це, зокрема, розширення педагогічного поля, стимулювання допитливості, стимулювання пізнавального інтересу та активності, формування позитивної установки на "нецікаве", створення ситуації успіху.

Розширення інформаційного поля — створення системи накопичування початкової інформації про певний об'єкт на різних уроках, у різних видах діяльності, бо "порожня голова не думає"; проведення інтегрованих занять і постійне заохочення до пошуку і пригадування інформації з інших галузей науки для розширення поняття та "висвітлення ще однієї зі сторін". На уроках учитель може також повідомляти учням цікаві факти про звичайні предмети, які нас оточують, тоді в учнів формується розуміння того, що і в звичайних речах багато невідомого, і його цікаво досліджувати і пізнавати.

Наприклад: Діти добре знають, що таке морква, гарбуз, та про ці овочі можна розповісти ще багато цікавого. Так, у давнину (середньовіччя) моркву вважали ласощами гномів. Існувало повір'я: якщо віднести до лісу миску з пареною морквою, то вранці знайдеш на тому місці зливки золота. Вночі гноми з'їдять моркву і щедро заплатять тому, хто її приніс. А от у Середній Азії з гарбуза роблять різний посуд: пляшки, відра, ложки. У великих гарбузах зберігають зерно та крупу. А в Африці у дощову погоду мандрівники ховають у гарбуз свій одяг і використовують великі гарбузи, щоб подолати річку, будуючи з них пліт.

Стимулювання допитливості, потягу до дослідження шляхом створення ефекту здивування й емоційного захоплення, тобто використання проблемності, інтриги, парадоксів. Ступінь розвитку допитливості перед початком навчання у школі у різних дітей неоднаковий. Не в усіх формується пізнавальне ставлення до навколишньої дійсності, яке викликало б бажання вчитися. Одні діти перенасичені інформацією, яку звикли більше споживати, ніж здобувати, в інших немає смаку до нового, бо свого часу вогник допитливості не був підтриманий. Навчальна діяльність цих дітей може бути позбавлена безпосереднього інтересу й спонукається вчителем, батьками чи однокласниками. Формування пізнавальних інтересів ґрунтується на розвитку у дітей сфери почуттів, передусім таких, як подив при зустрічі з незвичним, несподіваним, тим, що суперечить власному досвідові або уявленням, вагання й сумніви в процесі пошуку, радість відкриття, радість від вирішення проблеми з метою стимулювання допитливості на початку уроку з навчання фоками при вивченні власних назв (імен) учитель може звернутися до парадоксального факту. Перед початком уроку він на дошці записує: О.

— Що, на вашу думку, написано на дошці? (Учні висловлюють власні припущення). Це найкоротше Ім'я на планеті, за результатами дослідів англійських учених, належить французу О. Найдовше ім'я Аийильциклікрміщбйфрактанійанкаграманогау має мешканець Стамбула, воно означає "син героя-прапороносця з півмісяцем та зіркою".

На уроках навчання грамоти або на уроках математики під час вивчення букв і цифр першокласникам можна запропонувати пограти (асоціації, що завжди викликає захоплення, бо результат діяльності переважно виявляється несподіваним. Учитель роздає учням картки, на яких зображено букву або цифру, що вивчаються, і пропонує домалювати необхідні деталі так, аби перетворити на якийсь предмет чи істоту тощо. Потім можна скласти історію про те, що створили, або зробити виставку "кумедних чоловічків" тощо. Варіантом проведення може бути організація групової роботи "Малюнки по колу", що спонукатиме учнів вчитися взаємодіяти, ділитися, співпрацювати. Вчитель видає одну картку на групу і пропонує по черзі домалювати одну деталь, а потім передати учневі, що сидить праворуч — той продовжує домальовувати і знову за сигналом передає далі. Таких кіл можна робити кілька. Після закінчення роботи вчитель просить придумати ім'я всім членам групи. Можна обговорити з дітьми, щоб кожен із них намагався намалювати спочатку і як змінювався задум у процесі гри.

Нестандартно, з інтриги, можна почати урок математики під час вивчення числа і цифри 2. На початку уроку двері відчиняються і входить учень або казковий герой з двома шапками на голові. Діти здивовані. Вчитель запитує учнів: "Що незвичайного ви помітили?". Першокласники одразу відповідають, що голова одна, а шапок — дві.

- Поясніть, чому це незвично? Сьогодні на уроці ми вивчатимемо число два, яке записується цифрою — 2.

На уроці, де учні ознайомлюються зі шкільними правилами та приладдям, з метою розвитку формування дослідницько-пошукових здібностей,

допитливості і творчої уяви доцільно було б розглянути проблемну ситуацію: "Уявіть, що класна дошка літає". Навіщо це потрібно? Варіанти дитячих відповідей різноманітні:

- якщо далеко сидиш, вона підлетить — і все видно;
- легко переносити в інший клас — сама рухається;
- можна кататися на перервах;
- вчителька взяла її додому, написала, що потрібно до уроку, і дошка сама до школи полетіла...

З метою зацікавлення, стимулювання інтересу учнів до дослідження нового об'єкта, створення ефекту здивування і захоплення, розвитку допитливості вміння робити припущення (висувати гіпотези) та обґрунтовувати їх на уроках можна запропонувати гру "Таємниця чорного ящика".

Учні мають відгадати, що знаходиться у чорному ящику.

Під час вивчення курсу "Я І Україна" у 1 класі вчитель демонструє "чорний ящик" (це може бути паперова коробка, обклеєна або пофарбована у чорний колір), у якому знаходиться потужний магніт. Потім підносить до коробки залізний цвях або інший предмет, що містить залізо, і показує учням, як цей предмет притягується до коробки. Вчитель перевертає коробку — предмет не падає. Ставиться запитання:

- Як ви вважаєте, що знаходиться у таємничому "чорному ящику"?
- Чому ви так думаєте? Поясніть свою думку.

Вчитель вислуховує всі версії учнів, не коментуючи; стимулює школярів до висунення нових гіпотез. Коли діти відгадають, який предмет у "чорному ящику", вчитель пропонує тому, хто відгадав, дістати предмет.

- У "чорному ящику" знаходиться магніт. Ось він у мене в руках.

Можна грати у цю гру навпаки. Наприклад, на уроці читання вчитель може покласти у "чорний ящик" речі, які належать герою твору і діставати по одній, залишивши наостанок зображення цього героя. Пропонує відгадати ім'я героя або припустити, яким він може бути. Обов'язковою є аргументація своїх припущень, чому я так думаю.

Стимулювання пізнавального інтересу та активності через ефект Б.В.Зейгарнік: незавершена з якоїсь причини дія запам'ятовується надовго. Розповідаючи про щось учням, учитель може зупинитися і не завершити свою розповідь, залишаючи дитині змогу самій включитися у вирішення проблеми, у процес "здогадування", тобто створюючи умови для пробудження інтересу до пошуку і пізнання. На уроках читання можна практикувати незавершене читання цікавих історій, зупиняючись до того, як настала розв'язка і запитуючи дітей, як вони вважають, що станеться далі. Це активізує пізнавальну діяльність і читання перетворюється на цікаве заняття, що потребує розумових зусиль, уяви і стимулює бажання читати.

Формування позитивної установи на "нецікаве" навчальне завдання, - що має привабливий для учня результат — тобто використання прийому "зсуву мотиву на ціль", коли заради одержання бажаного дитина включається у процес "нецікавої" для неї роботи і врешті-решт зацікавлюється цим процесом

діяльності. Наприклад, для одержання сюрпризу, який знаходиться у чарівному мішечку, потрібно згадати і записати 10 слів на букву А.

Створення "ситуації успіху". Дитина активна тоді, коли діяльність задовольняє її потреби у визнанні, тоді виникає почуття компетентності, що супроводжується відчуттям радості та задоволення від діяльності. Успіх у діяльності — потужне джерело внутрішніх сил дитини, що народжує енергію для подолання труднощів і стимулює бажання вчитися, сприяє формуванню мотиву досягнення успіху в цій діяльності.

Наведемо деякі прийоми створення "ситуації успіху":

1. "Радість класу" — емоційний відгук навколишніх на успіх члена колективу, констатація будь-якого, навіть незначного позитивного результату діяльності, навіювання дитині віри у себе.

2. "Лінія горизонту" — перший успіх дитини одразу підхоплюється вчителем, пропонується повторити завдання на більш складному рівні, наче "відсуваючи" лінію горизонту.

3. "Авансування" — вчитель в індивідуальній роботі виконує з учнем завдання, пояснюючи йому складні місця, а потім у класі дає подібне завдання, що самостійно виконується учнем, і він відчуває успіх.

Таким чином, застосовуючи ці прийоми, вчитель формує мотиватори навчання (потреби, нахили, інтереси, позитивне ставлення до діяльності, моральні принципи, установки, самооцінку), що сприятиме формуванню пізнавального мотиву навчання.

Організуючи роботу на уроці, вчителеві слід розуміти, що він має не тільки вносити у навчальну діяльність елементи зовнішньої привабливості, а й шукати мотив радості у самому процесі навчання — мотиви, пов'язані зі змістом цієї діяльності. Мотиви набуття узагальнених способів дій — мотиви власного зростання — самовдосконалення (Я не вмів а тепер умію). Позиція школяра — це не просто позиція учня, що відвідує школу та ретельно виконує вимоги вчителя, а позиція людини, що вдосконалює саму себе, у цьому й полягає суспільна значущість навчання, власне удосконалення набуває суспільного значення. Ці мотиви уміння навчально-пізнавальні, і відрізняються від широких пізнавальних інтересів тим, що вони спрямовані не просто на усвідомлення інформації про навколишнє, а на засвоєння способів дослідницько-пошукових дій у певному розділі навчального предмета, що вивчається.

2.2. Навчальні проекти як засіб формування дослідницько-пошукових здібностей молодших школярів

Шляхів розвитку інтелектуального, дослідницько-пошукового потенціалу особистості дитини існує багато, один із них — метод проектів. Цей метод часто трактується як спосіб організації педагогічного процесу, що базується на взаємодії педагога і вихованця між собою і навколишнім середовищем у ході виконання проекту — поетапної практичної діяльності для досягнення поставленої мети.

У сучасній педагогічній літературі виділяють такі етапи роботи над проектом:

1. Визначення теми і завдань проекту.
2. Розробка проекту - плану діяльності для досягнення поставленої мети.
3. Виконання проекту.
4. Підбиття підсумків виконання проекту.

Широкі можливості для застосування проектної технології і формування дослідницько-пошукових здібностей має курс "Я і Україна". Методичний апарат підручника "Я і Україна" для 2 класу авторів Н.М.Бібік і Н.С.Коваль спрямовує вчителів та учнів на розробку кількох проектів: "Славетні українці", "Народний календар", "Кожну крихту збережемо", "Ластівка сільська" і подібних до них.

Проекти можуть бути як колективними, так і індивідуальними, їх тематика зумовлюється не лише фаховими інтересами учителя, а й певною освітньою ситуацією, яка виникає під час опрацювання навчального матеріалу, або життєвими потребами конкретного класу. Однією з ознак проектної діяльності є нетиповість функцій учасників навчально-виховного процесу: вчитель виконує роль координатора, консультанта, носія інформації, а учень - активного розробника та виконавця проекту. Метод проектів знайшов широке застосування в зарубіжній початковій школі, особливо активно він використовується у США, робиться це саме з метою розвитку дослідницько-пошукових здібностей учнів і активізації їх пізнавальної активності.

Додатки

НАВЧАЛЬНІ ПРОЕКТИ З КУРСУ "ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я"

ПРОЕКТ "ВАРТОВІ ЗДОРОВ'Я"

(розділ курсу — "Людина та її здоров'я", 2 клас)

Дидактична характеристика проекту:

- тип проекту: ознайомлювально-інформаційний, індивідуальний;
- об'єкт пізнання: інформація про продукти харчування;
- провідна проблема: виявити серед продуктів харчування корисні для здоров'я школяра;
- спосіб вирішення проблеми: пошук фактів про продукти, які зміцнюють організм, сприяють кращій розумовій та фізичній активності молодшого школяра;
- освітній продукт: індивідуальна пам'ятка, в якій будуть зображені корисні для здоров'я школяра продукти.

План виконання проекту:

1. Обговори з однокласниками важливість знання про корисні та

- шкідливі для організму школяра продукти харчування.
2. Визнач форму своєї пам'ятки (листівка, закладка).
 3. Порадьтеся з учителем, де знайти потрібну інформацію про продукти.
 4. Склади власний план роботи.
 5. Добери необхідну інформацію, малюнки.
 6. Порадьтеся у класі, які матеріали варто помістити в пам'ятку.
 7. Створи пам'ятку, дай їй назву.
 8. Продемонструй пам'ятку перед однокласниками, поясни її зміст.
 9. Оціни свою роботу та роботу однокласників.

ПРОЕКТ "ОДНОКЛАСНИК" (розділ курсу "Ти - особливий", 2 клас)

Дидактична характеристика проекту:

- тип проекту: прикладний, парний;
- об'єкт пізнання: особистість однокласника;
- провідна проблема: виявити увагу до учня з нагоди його свята, відзначити його значущість у колективі однолітків;
- спосіб вирішення проблеми: збір інформації щодо вподобань іменинника, цікавих або знаменних фактів з його життя;
- освітній продукт: стіннівка з привітаннями від однокласників.

План виконання проекту:

1. З допомогою вчителя визначте склад учасників проекту.
2. Обговоріть важливість виявлення уваги до однокласника.
3. Заслухайте пропозиції щодо форми та змісту стіннівки (фотокартки, малюнки, розповіді, вітальні вірші, листівки). Прийміть спільне рішення.
4. Розподіліть обов'язки між учасниками.
5. Зберіть необхідні матеріали.
6. Виготовте стіннівку.
7. Презентуйте результат роботи.
8. Оцініть роботу учасників проекту у вашій групі.

ПРОЕКТ "МИ — ЗА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ" (розділ курсу - "Безпека життя", 2 клас)

Дидактична характеристика проекту:

- тип проекту: творчий, груповий;
- об'єкт пізнання: чинники здоров'я, факти особистого життя учнів та їхніх родин, які свідчать про дотримання здорового способу життя;
- провідна проблема: створити модель здоров'я, проілюстровану фотокартками учнів;
- спосіб вирішення проблеми: виявлення свідчень здорового способу життя, зіставлення їх з навчальною інформацією;

- освітній продукт: журнал, в якому відображено модель здорового способу життя, народні прислів'я, творчі письмові роботи, фотокартки учнів та їхніх родин.

План виконання проекту:

1. Обговоріть у класі важливість проблеми.
2. Запропонуйте ідеї щодо вирішення проблеми та форми представлення результату.
3. З допомогою вчителя визначте джерела потрібної інформації.
4. Розділіться на творчі групи. Розподіліть обов'язки між учасниками.
5. Зберіть матеріали для журналу. Відберіть найцікавіші.
6. Оформіть журнал "Ми — за здоровий спосіб життя".
7. Запросіть гостей і продемонструйте перед ними результат проекту.
8. Оцініть роботу учасників проекту.

ПРЕКТ "НАШІ ПРАВА"

(розділ курсу - "Цінуй життя і здоров'я", 3 клас)

Дидактична характеристика проекту:

- тип проекту: ознайомлювально-інформаційний, парний;
- об'єкт пізнання: Конвенція про права дитини;
- провідна проблема: ознайомитися з правами дитини;
- спосіб вирішення проблеми: вивчення та аналіз змісту правового документа;
- освітній продукт: виставка плакатів.

План виконання проекту:

1. Обговоріть важливість проблеми.
2. Визначте склад учасників проекту.
3. Сформулюйте завдання, яке вирішуватимете.
4. Висловіть пропозиції щодо вирішення проблеми.
5. Визначте форму представлення результату (виставка плакатів чи малюнків, фотовиставка).
6. З допомогою вчителя визначте джерела потрібної інформації.
7. Розподіліть обов'язки між учасниками проекту.
8. Ознайомтеся із змістом Конвенції про права дитини. Виявіть нові для вас положення.
9. Відберіть ті факти, які вважаєте за потрібне проілюструвати.
10. Виготовте плакати. Оформіть шкільну виставку "Наші права".
11. Презентуйте виставку перед учнями інших класів.
12. Оцініть роботу учасників проекту у вашій групі.

2.3. Формування дослідницько-пошукових здібностей у процесі контролю знань та умінь молодших школярів

Одним з найпрогресивніших методів вдосконалення системи контролю знань, умінь, навичок учнів вважається нині тестування. Воно значно підвищує мотивацію навчання, зацікавленість учнів. Тест у педагогічній інтерпретації є способом виявлення рівня освоєння знань, умінь, навичок учнів, їх навченості та успішності.

Тестовий контроль — один з етапів формування дослідницьких умінь у молодших школярів.

Позитивним у використанні завдань тестового характеру, що сприяють формуванню дослідницьких умінь, є:

- оволодіння значною частиною пройденого матеріалу;
- охоплення перевіркою одночасно всіх учнів;
- можливість зосередити увагу молодших школярів на головному (суттєвому) у запропонованих завданнях;
- виявлення (наявність чи відсутність) якостей, необхідних для формування дослідницьких умінь (швидкість мислення, уважність, гнучкість, легкість, оригінальність тощо)
- утримання стійкого інтересу до творчих завдань навчального матеріалу;
- можливість діагностики вчителем рівнів сформованості дослідницьких умінь (наприклад, за низького рівня сформованості дослідницьких умінь учень починає роботу з відповідей на найпростіші запитання і майже не торкається складніших або результативно відповідає на тести тільки вибірково);
- створення ситуації, за якої учень має творчо застосовувати набуті знання на практиці;
- абсолютна самостійність прийняття рішення учнем;
- учень робить акцент на тому, що він знає, а не на тому, як він виглядатиме на тлі інших;
- економія часу на оформлення роботи і її перевірку;
- спрощення підрахунку і обробки результатів (можливість використання кількісних оцінок, статистичних підрахунків).

В основу розробки тестів для оцінювання знань як складової умінь учнів початкової школи можна застосовувати концепцію рівнів засвоєння знань (за В.П.Беспалько):

— перший рівень — відтворювання (знань-ознайомлень); використовують тести-зіставлення, коли даються варіанти відповідей, з яких потрібно вибрати одну правильну;

— другий рівень — репродуктивний (знань-копій); використовують тести з вибором відповіді, коли є змога вибирати кілька правильних відповідей, або тести-порівняння, якщо порівнювати два і більше об'єкти, водночас критерії порівняння учень обирає самостійно;

— третій рівень — продуктивний (знань-умінь); використовують тести-

завдання на застосування знань з предмета;

– четвертий рівень — творчий (знань-трансформацій); використовують тести-переноси, коли передбачають регулювання певних ситуацій, узагальнення знань і формування оціночних суджень.

При укладанні тестів дотримуємося певних правил:

- 1) друкований матеріал тестів має бути доступним розумінню школярів;
- 2) за наявності невідомих слів їх необхідно пояснити;
- 3) запитання має бути спрямоване на виявлення певного вміння;
- 4) запитання не має містити підказки для відповіді на інше запитання;
- 5) у запитанні має бути достатня кількість опор для виконання необхідної дії.

Через зміст тестових завдань повинна реалізуватися розвивальна мета навчання. Перш за все розвивається творчий інтерес, допитливість, потяг до пошуку нової інформації, проблемне бачення, вміння висувати гіпотези, здатність до дослідницької діяльності, долається інертність мислення, тобто застосування тестів сприяє формуванню дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення навчальної дисципліни "Я і Україна".

Отже, перевага тестів над традиційними формами контролю полягає в тому, що за допомогою тестової системи можна якісно оцінити структуру знань учнів, рівень сформованості їхніх дослідницьких умінь. Якщо система тестів розроблена вміло, то це дає змогу вчителю контролювати навчальний процес на кожному занятті й одразу вносити корективи у процес формування дослідницьких умінь, в організацію підготовки учнів, усувати прогалини у його знаннях, вміннях і навичках.

Але слід пам'ятати, що практично не існує універсальних тестів для виявлення рівня знань, а також рівня сформованості дослідницьких умінь молодших школярів. Кожна тестова ситуація — універсальна, як і проблема, що вирішується в процесі тестування, в кожній тестовій ситуації перш за все необхідно поставити проблему, без цього важко знайти правильне вирішення. Оскільки основний наголос ми ставимо на формування та розвиток дослідницьких умінь, саме це має бути вихідним положенням під час розробки системи тестових завдань.

ВИСНОВКИ

Найсприятливішим періодом для формування і розвитку дослідницько-пошукових здібностей дитини є молодший шкільний вік. На момент вступу до школи дитина є носієм власного пізнавального досвіду. І основна функція школи полягає не в нівелюванні, загальмовуванні досвіду дитини як несуттєвого, а навпаки, в максимальному його виявленні, використанні, збагаченні. Тому у педагогічній роботі потрібно використовувати метод розвиваючого навчання, користуватися методиками, які формують творчу, мислячу, здатну до наукового пошуку особистість дитини, її самобутність і самоцінність, організовують навчання дітей без примусу, розвивають в них

стійкий інтерес до знань, потребу їх самостійного пошуку. В основі такого підходу — визнання індивідуальності учня, розвиток власного неповторного суб'єктивного досвіду, дослідницько-пошукових і творчих здібностей, розкриття багатств індивідуального світу дитини.

Своєрідним епіцентром формування дослідницько-пошукових здібностей і їх подальшого розвитку в дитини є позитивне ставлення школярів до процесу і результату своєї праці і інтерес. Саме інтерес до навчання дарує радість творчості, радість пошуку, радість пізнання, пов'язані з гостротою сприймання навколишнього світу, увагою, пам'яттю, мисленням, волею, які використовуються дитиною у ході дослідницько-пошукових дій.

Навчально-пізнавальну діяльність учнів доцільно будувати в такій послідовності: цікаво — шукаю — знаю — вмію. Саме ж навчання слід робити не простішим, а зрозумілішим для учнів початкової школи. Однак, при формуванні дослідницько пошукових здібностей потрібно пам'ятати, що процес навчання — це не безперервна радість, не все може бути цікавим у навчанні. Тож, наслідуючи К.Д.Ушинського, потрібно "привчити дитину робити не тільки те, що її цікавить, а й те, що не цікавить, робити заради приємності виконати свій обов'язок". У роботі з формування дослідницько-пошукових здібностей потрібно використовувати завдання, привабливість яких забезпечується не зовнішніми прийомами навчання, а самим їх змістом.

Будувати уроки так, щоб кожен учень почувався дослідником, який самостійно здобуває знання, має змогу зіставляти, порівнювати, шукати і знаходити істину, доводити висунуті гіпотези під час спілкування зі своїми однокласниками та з учителем. Такий підхід до процесу навчання й виховання дітей сприяє розвитку їхніх інтелектуально-творчих задатків і формуванню дослідницько-пошукових здібностей, яке забезпечується альтернативними формами навчання: індивідуальна робота, фронтальна, кооперативна, робота в парах, у малих і великих групах.

Результативність процесу формування дослідницько-пошукових здібностей зумовлюється його організацією. Для повноцінного розвитку дослідницько-пошукових здібностей потрібно поєднувати репродуктивні (відтворення учнями знань і способів діяльності), частково-пошукові (вияв самостійності, ініціативи у пізнавальній діяльності) і творчі завдання. Репродуктивні та частково-пошукові завдання розвивають певні творчі властивості (незалежність суджень, критичність мислення, здатність переносити знання і вміння в нову ситуацію), однак виконання цих завдань не сприяє виявленню й розвитку інтелектуально-творчих задатків у комплексі. Саме творчі завдання найбільше сприяють формуванню і розвитку дослідницько-пошукових здібностей, оскільки у процесі їх виконання учень створює певний навчальний творчий продукт. Це може бути оформлений результат своєї діяльності: проект, складання оповідань на основі власних спостережень за явищами природи чи за поведінкою тварин тощо. Ці теми є близькими і зрозумілими для молодшого шкільного віку, тож учні охоче працюють над ними.

Формування і розвиток дослідницько-пошукових здібностей має відбуватися на кожному уроці. Для формування дослідницько-пошукових здібностей можна використовувати метод навчальних проєктів, можна формувати дослідницько-пошукових здібності і у процесі контролю знань та умінь молодших школярів, за умови застосування такого методу контролю, як тестування.

Вчитель має забезпечувати педагогічні умови для формування в кожної дитини дослідницько-пошукових здібностей та їх розвитку у процесі навчання. Важливо здійснювати контроль за рівнем сформованості дослідницьких умінь учнів, щоб одразу вносити корективи у процес формування пошуково-дослідницьких умінь, в організацію підготовки учнів, усувати прогалини у знаннях, уміннях і навичках.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про обсяг і характер домашніх завдань для учнів початкової школи. Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.12.2001 № 1/9-468 // Крайова освіта. - 2002.- 8 лют. (№5).- С.5.
2. Лист Міністерства освіти і науки України від 27.10.99 №1/9—419 "Про тривалість уроків у початковій школі".
3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.12.00 №558 "Про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти".
4. Спільний наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України від 12.07.02 №401/52 "Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи".
5. Лист Міністерства освіти і науки України від 30.08.02 №1/11—2927 "Методичні рекомендації щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи".
6. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки України від 21.10.02 №1/9—468 "Про методику здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи".
7. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки України від 18.04.03 №1/9—192 "Про дотримання вимог нормативно-правових документів з оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи".
8. Лист Міністерства освіти і науки України від 29.12.01 №1/9—468 "Про обсяг та характер домашніх завдань для учнів початкової школи".
9. Організація навчально-виховного процесу в початковій школі у 2005 - 2006 н.р. // Початкова освіта. - 2005. - № 29-30.
10. Балашова С., Безпалько Л. Формування дослідницьких здібностей у процесі контролю знань та умінь молодших школярів // Початкова школа. - 2005. - № 4. - С.8-12.
11. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів:

- Монографія. - К.: Либідь, 1998. - 200 с.
12. Біда О.А. Проблеми розвивального навчання // Початкова школа.- 1999. - №3.-С. 13-17.
 13. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. — К.: Школяр, 2000. — 191с.
 14. Божович Л.И. Личность й ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 209 с.
 15. Восприятие й деятельность / Под ред. А. Н.Леонтьева. - М.: Наука, 1976. - 334с.
 16. Гордієнко С. Деякі методичні поради щодо активізації пізнавальної діяльності учнів під час навчання // Початкова освіта. - 2004. - № 37. - С.8.
 17. Матюшина М.В. Мотивация учения младших школьников. — М.: Педагогіка, 1984. - 144 с.
 18. Онопрієнко О. Система навчальних проектів з курсу "основи здоров'я" // Початкова школа. - 2005. - № 5. - С.35-37.
 19. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. -К.: Освіта, 1998. - 198 с.
 20. Сичова В.Формування загально навчальних та специфічних умінь та навичок учнів //Рідна школа. -2003. - № 11. - С. 15.
 21. Солодуха Л. Розвиток пізнавальних інтересів на уроках української мови // Українська мова та література.-2002. — лют. (№ 5).- С. 9-11.
 22. Старагіна І. Особливості мовленнєвого розвитку дитини у системі розвивального навчання // Початкова школа.- 2002. — № 3.- С. 51-
 23. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. У 5-ти т. Т.5. Статті. - К.: Радянська школа, 1977.
 24. Толмачова І. Особливості організації навчального співробітництва у 1 класі // Практична психологія і соціальна робота.- 2003.- № 1.- С.71-74.
 25. Українська мова: Програма розвиваючого навчання // Початкова школа. - 1996.-№ 11.-С.20-22.

[illegible]



СПОВІДЬ

Я щоранку заходжу в клас.
На дитячих обличчях – усміх.
Що я варта, діти, без Вас?
Ви – натхнення моє, мій успіх.

За плечима сивіють роки,
Але й досвід пройшов літами,
Що я варта, без Вас, малюки?
Я в безмежнім боргу перед Вами.

Щоб любові вогонь не згас,
Щоб віддати дітям серце і душу,
Я щороку заходжу в клас.
Я учитель, я вчити мушу.

Інформаційно- методичний центр



Наша адреса:

Сумська обл., м. Тростянець,
вул. Червоноармійська, 53/в,
тел.: 5-19-02, 5-18-82, 5-16-91,
факс: 054-58-5-18-82,
e-mail: viddil.osvitu@mail.ru