

24. 1913
0/3
О. Я. САВЧЕНКО

ДИДАКТИКА

ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ



74. 202.

О. Я. САВЧЕНКО

ДИДАКТИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Рекомендовано
Міністерством освіти і науки
України*

Київ
«Генеза»
2002

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (протокол № 1/11-4823 від 24.12.2001)

Савченко О. Я.

С13 Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
ISBN 966-504-295-5

У підручнику розкрито основні категорії навчання: мета, зміст, принципи, методи, форми і дидактичні засоби.

Матеріали викладено на засадах сучасної гуманістичної педагогіки і теорії розвивального навчання, з опорою на знання психології, теорії педагогіки. Проаналізовано досвід зарубіжної початкової школи.

Засвоєнню знань сприяють схеми, тематичні карти і завдання для самоперевірки, робота із словником дидактичних термінів.

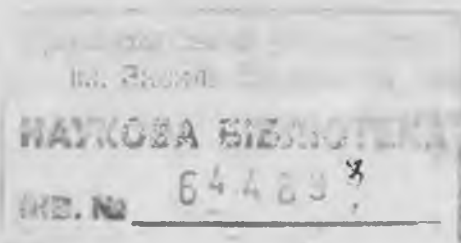
Адресується студентам педагогічних факультетів, слухачам системи педагогічної освіти, вчителям, методистам початкової школи.

ББК 74.202я73

Цей підручник визнано одним з кращих серед поданих на конкурс, організований Міністерством освіти і науки України та Міжнародним Фондом «Відродження» в рамках Програми «Трансформація гуманітарної освіти в Україні».

ISBN 966-504-295-5

© Савченко О. Я., 1999
© Видавництво «Генеза»,
художнє оформлення, 2002



СЛОВО ДО ЧИТАЧА

*Вихователь, який
не затискує,
а визволяє,
не пригнічує,
а підносить,
не мене,
а формує,
не диктує,
а вчить,
не вимагає,
а запитує,
переживає разом
з дитиною багато
натхненних
хвилин...*

Януш Корчак

Ви обрали чудову професію. В душі кожної людини лишається спогад про першого вчителя, який навчив найскладнішої людської діяльності – вмінню вчитися, спілкуватися з природою, книжкою, людьми. Вчити, виховувати, розвивати дитину важко, відповідально, але й радісно. На ваших очах відбувається звичайне диво: з невмілого, не впевненого у собі малюка виростає особистість, яка мислить, багато знає, вміє, оцінює себе й інших людей.

Сучасна початкова школа чекає на професіоналів високого класу, бо надто багато втрачає молодший учень, коли його навчає некваліфікований педагог. Адже один учитель три або чотири роки працює з дітьми. Якщо він часто помиляється, цей брак замісно виправляти в середніх класах.

Пам'ятаймо, що в освіті головні цінності – дитина і педагог, здатний розвивати, захищати, оберігати її індивідуальність. А звідси – центрованість на ідеях: людина – не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а школу до неї.

Щоб, не ламаючи природу дитини, вчити, виховувати і розвивати її, потрібні універсальні знання. Саме дидактика і розкриває найзагальніші усталені залежності між умовами та результатами навчання. Знаючи дидактику, легше орієнтуватися в методиці, обирати стратегію навчання, готувати урок з кожного предмета.

Основне джерело дидактичних знань для майбутніх учителів – підручник. Мета цього підручника – розкрити досягнення сучасної дидактики початкової школи, дати не лише теоретичні знання, а й показати шляхи їх застосування у навчанні молодших учнів, бо

кінцеве призначення дидактики – вдосконалювати, поліпшувати педагогічну практику.

У книжці – вісім розділів. У них розкриваються предмет і завдання дидактики, зміст і процес навчання, його принципи, методи, форми організації, особливості навчання в малокомплектній школі, показано розвиток освіти за рубежом.

Кожний розділ завершується запитаннями і завданнями для самоперевірки, списком додаткової літератури, тематичною картою, яка є опорою для швидкого відтворення і запам'ятовування найважливішого.

У «Короткому термінологічному словнику», що наводиться в кінці книжки, дається тлумачення 220 термінів і понять з дидактики, психології, педагогіки.

У зв'язку із запровадженням «Державних стандартів початкової освіти» і нової системи контролю і оцінювання у цьому виданні підручника внесено зміни у підрозділах 2.2 «Реформування змісту початкової освіти», 2.3 «Навчальні плани і програми для початкових шкіл», 3.6 «Контроль і оцінювання результатів навчання».

Автор

Розділ 1

ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ДИДАКТИКИ

*Людині,
якщо вона
має стати
людиною, необхідно
здобути освіту.*

Ян Амос Коменський

*Камінь
шліфують,
а людину
виховують.*

Народна
мудрість

1.1. ПРЕДМЕТ І ФУНКЦІЇ ДИДАКТИКИ; СТАНОВЛЕННЯ ДИДАКТИКИ ЯК НАУКИ

Дидактика – галузь педагогіки, яка досліджує теорію освіти і навчання.

Дидактичні знання допомагають знайти відповідь на найважливіше питання будь-якої системи освіти: **для чого, кого і як навчати.**

Дидактика як наука описує існуючі системи навчання, досліджує навчальний процес з метою його вдосконалення, розвиває нові ідеї, впливає на педагогічний процес. Отже, це теоретична і нормативно-прикладна наука. Як теоретична наука вона вивчає реальний педагогічний процес, установлює певні факти, зв'язки, залежності, закономірності, прогнозує наслідки навчальної діяльності, моделює експеримент. Теоретичні знання – не «мертвий капітал». Вони повертаються до практики у вигляді висновків і рекомендацій, які є підставою для визначення змісту, вибору методів навчання, організації керівництва навчальною діяльністю учнів тощо.

Таким чином, дидактика як наука має **пояснювальну, перетворюючу і нормативно-прикладну функції.**

У різні періоди розвитку людства із зміною суспільних потреб виникали різні системи навчання, одні дидактичні ідеї змінювались іншими. Все, що витримало випробування часом, тією чи іншою мірою відображає в згорнутому вигляді сучасна дидактика.

Тому нагадаємо найважливіші віхи становлення дидактики як науки.

Термін «дидактика» грецького походження (*дидактикос – той, хто навчає*). Вважається, що вперше його використали у 1613 році німецькі педа-

гоги **Кристоф Хельвіг і Йохим Юнг** у праці «Короткий звіт з дидактики, або Мистецтво навчання. Ратихімія». ¹ В аналогічному значенні вживав цей термін і **Ян Амос Коменський** (1592–1670) у праці «Велика дидактика» (1657). Ця книга належить до світової скарбниці педагогічної думки, тому наводимо повністю її унікальну назву, яка звучить ніби педагогічне кредо автора, повчальне і для нас.

У своїй праці Я.А.Коменський виклав основи теорії навчання: зміст освіти, дидактичні принципи, методику організації класно-урочної системи, зробив спробу виявити закономірності навчання. Він, зокрема, розкрив перші усталені залежності між можливостями учнів та умовами навчання, сформулював вимоги і правила навчання з урахуванням віку дітей. У 1631–1632 рр. учений переробив «Дидактику», назвавши її «Рай церкви, або Рай чеський». Ця праця стала частиною проекту реформування освіти і виховання в Чехії. Через складні умови життя великий педагог встиг закінчити лише «Інформаторій материнської школи», який вважають першою теорією дошкільного виховання.

Займаючись педагогічною діяльністю в м. Лешно (Польща) у 1633–1638 рр., Коменський переробив «Дидактику», переклав її латинською мовою і видав під назвою «Велика дидактика». Ця книга на довгий час стала теоретичною основою середньої освіти.

Коменський накреслив таку структуру освіти: материнська школа – виховання в сім'ї до 6 років; з 6 до 12 років – навчання в елементарній школі, яку він називав «школа рідної мови» (у цій школі діти вивчали рідну мову, арифметику, елементи геометрії, географії, природознавства, Святого Письма, а також деякі ремесла); з 12 до 18 років – навчання в латинській школі або гімназії; вища освіта – з 18 до 24 років в Академії.

Шкільне навчання, вважав Я.А.Коменський, не може бути самоціллю, школа, як «майстерня гуманності», має готувати дітей до життя, «тому учні повинні не лише здобувати знання, а й формувати свою натуру». У «Великій дидактиці» яскраво виражалися ідеї неподільності навчання і виховання, всебічного розвитку особистості шляхом наукової освіти, морального і релігійного виховання. На думку видатного педагога, людина – дитя природи, й усі педагогічні засоби мають бути природовідповідними.

Багатогранна педагогічна і філософська спадщина Коменського мала величезний вплив на розвиток світової педагогіки у XVIII–XIX ст., коли набирали сили ідеї гуманістичної філософії.

¹Див.: Куписевич Ч. Основы общей дидактики. – М., 1986. – С. 14 – 15.

ВЕЛИКА ДИДАКТИКА,

або

Та, що містить універсальну
теорію вчити всіх усього,

або

*Правильний і ретельно обдуманий
спосіб створювати по всіх общинах,
містах і селах кожної християнської
держави такі школи, в яких усе юнацтво
обох статей, без будь-якого, де б це не
було, винятку могло б навчатися наук,
вдосконалювати свою вдачу, набувати
благочестя і таким чином у роки юності
навчитись усього, що потрібно для
сучасного і майбутнього життя,
стишло, приємно і ґрунтовно,
де для всього, що пропонується,
основи
виникають із самої природи речей,
істинність
підтверджується
паралельними прикладами з галузі
механічних мистецтв;
порядок
поділяється за роками, місяцями,
днями і годинами, нарешті, вказує
легкий і правильний шлях
для вдалого здійснення
цього на практиці*

Зокрема, **Жан-Жак Руссо** (1712–1778) у відомій педагогічній праці «Еміль, або Про виховання» (1762) обстоював право дитини «на дитинство», розкрив специфіку вікових особливостей, потребу задоволення в навчанні інтересів учнів. Швейцарський педагог **Йоганн Генріх Песталоцці** (1746 – 1827) розвинув ряд ідей з дидактики початкової школи: положення про цілі навчання, виховання, розвитку, роль психологічних засад у навчанні, його побудову з урахуванням людської природи, сили розуму, рук і серця. Основною метою навчання вчений вважав розвиток розуму, вміння логічно мислити й висловлюватися. Цей розвиток має відбуватися в різних видах діяльності. Основою нізнання й освіти школярів Песталоцці вважав три елементи – форму, число, слово.

Послідовник Й.Песталоцці німецький педагог **Фрідріх Дистервег** (1790–1866) збагатив ідеї розвивального навчання, сформулював його правила, психологічно обгрунтував принципи, визначені Я.А.Коменським.

На початку XIX ст. **Йоганн Фрідріх Герbart** (1776–1841), відомий німецький педагог і філософ, розробив теоретичні засади дидактики, взявши за основу теорію виховуючого навчання. Герbart і його послідовники відводили чільне місце організації процесу засвоєння знань на уроці під керівництвом учителя. Вчений виділив два основних акти у процесі передачі знань: поглиблення і осмислення.

Величезний внесок у розвиток дидактики зробив наш видатний співвітчизник **Костянтин Дмитрович Ушинський** (1824–1870). У праці «Людина як предмет виховання – найголовніші риси людського організму в додатку до мистецтва виховання» він усебічно обгрунтував роль педагогічної науки й цілеспрямованого виховання, яке, за його висловом, удосконалюючись, здатне далеко розсунути можливості людських сил: фізичних, розумових і моральних. Він розкрив роль принципу народності у вихованні й навчанні, значення рідної мови, практичного досвіду дитини, взаємозв'язку навчання з життям.

К.Д.Ушинський обстоював важливу роль активності й розумового розвитку дитини в навчанні, показав значення повторення, вольових зусиль, конкретизував принципи навчання в своїх підручниках для початкової школи «Рідне слово» і «Дитячий світ». Їх сучасники педагога оцінювали як неперевершені. Поеднуючи в своїх працях філософські, психологічні і педагогічні знання, Ушинський збагатив теорію методів навчання. Він виділяв загальну й окрему дидактику. Перша вивчає загальні основи навчання і принципи, спільні для всіх дис-

циплін. Друга є застосуванням основ загальної дидактики до окремих навчальних предметів. Найкращим зразком взаємозв'язку дидактики з методикою Ушинський вважав теорію початкового навчання, зокрема методику викладання рідної мови.

Серед послідовників К.Д.Ушинського в українській дидактиці і методиці початкового навчання слід назвати **Тимофія Григоровича Лубенця** (1855 – 1936). Він закінчив учительську семінарію в Чернігові, працював народним учителем, інспектором, директором народних училищ Київського навчального округу. Внесок ученого в дидактику – розробка проблем оновлення змісту початкового навчання в зв'язку із зміною соціальних потреб (праця «Педагогічні бесіди», 1903–1913). Широкого визнання свого часу набули його підручники для українських шкіл: «Зернятко», «Грамматика», «Збірник арифметичних задач» та ін.

У ці ж часи працював відомий дидакт **Михайло Іванович Демков** (1859–1939), життя і діяльність якого найбільше пов'язані з Чернігівщиною (викладав після революції в Прилуцькому педтехнікумі), хоча тривалий час він працював і в Росії. Його підручники з педагогіки багато разів перевидавалися; з дидактичної точки зору заслуговує на увагу визначення ним принципів навчання, закономірностей педагогічного процесу.

На межі XIX і XX ст. у дидактиці розгорнулися дослідження шляхів активізації ролі учнів у навчанні. У зв'язку з цим розвинувся напрям прагматичної педагогіки, яскравим представником якої був видатний американський педагог і філософ **Джон Дьюї** (1859–1952). Головні принципи цієї теорії – навчання на основі особистого досвіду дитини, істинність знань визначається їхньою корисністю. За цих умов завдання дидактики як науки обмежувалися переважно теорією учіння, пошуками ефективних засобів навчання (інструменталізм). Тому, на відміну від герbartіанської педагогіки, тут переважно досліджувалися дії учнів, індивідуальний досвід, а не методика викладання предмета.

На початку XX ст. у світовій педагогіці активно поширювались ідеї вільного виховання та розвитку особистості дитини. Чимало зробила для впровадження їх у роботу з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку **Марія Монтессорі** (1870 – 1952) – італійський педагог, лікар. Спочатку вона займалася методами розвитку органів чуттів у розумово відсталих дітей. Великий ефект цієї методики дослідниця підтвердила пізніше і в роботі з дітьми вікової норми. У праці «Метод наукової педагогіки» М.Монтессорі твердить, що дитину треба вивчати з

антропометричною апаратурою, що головною формою виховання і навчання мають бути самостійні індивідуальні заняття або колективно спланований урок, що треба точно враховувати періоди сенситивного розвитку дитини. Заслугою вченого була розробка стандартизованого дидактичного матеріалу, побудованого таким чином, що дитина, працюючи з ним, могла сама виявити й виправити свої помилки. Монтессорі розробляла також методи індивідуального вивчення молодшими школярами граматики рідної мови, геометрії, арифметики, біології та інших предметів. Не втратили своєї актуальності ідеї видатного педагога і сьогодні. У нашій країні вони набувають популярності у зв'язку з пошуком засобів гуманізації освітнього процесу. Відомі приклади успішної діяльності комплексів «дитячий садок–школа», які працюють за ідеями педагогіки М. Монтессорі.

Ідеї гуманістичної педагогіки, зокрема вільного виховання і розвитку дитячої особистості, розробляв у Росії на початку ХХ ст. **Костянтин Миколайович Вентцель** (1857 – 1947). На засадах педоцентризму (культ особистості вихованця) працював створений ним у Москві «Будинок вільної дитини» (1906 – 1909). К.М.Вентцель опублікував одну з перших у світі «Декларацію прав дитини» (1917), в якій обстоював рівні з дорослими права дітей на свободу і розвиток своїх здібностей, вільний обмін думками, створення дитячих організацій та об'єднань, право вибирати собі вихователя, не відвідувати в примусовому порядку школу тощо. Погляди К.М.Вентцеля різко критичувалися в пожовтневий період, і в 20-х роках він відійшов від активної педагогічної діяльності.

Розвиток української педагогічної науки на початку ХХ ст. також відбувався під впливом прогресивних ідей гуманістичної педагогіки. У 1910 р. почав виходити педагогічний журнал «Світло». Його організував талановитий молодий учитель з Полтавщини **Григорій Шерстюк**, а співредакторами були **Софія Русова** і **Сниридон Черкасенко**. Софія Русова, опрацьовуючи концепцію національної освіти і виховання, публікує низку статей, які потім лягли в основу змістовної книжки «У дитячому садку» (1919). Ці ідеї, методичні поради близькі за змістом задумам, втілюваним нині у системі національної освіти. Зокрема, йдеться про гуманізацію та індивідуалізацію різних видів діяльності, визначальну роль рідної мови і природи в навчанні й вихованні маленьких дітей. У праці «Нова школа» (1917) Софія Русова наголошує, що основні засади початкової школи – гуманістичний, загальнокультурний розвиток і патріотичне спрямування.

Історія радянської дидактики (1917–1990) засвідчує, що її пріоритети за цей час кілька разів істотно змінювалися. Дидакти виділяють провідні проблеми, на яких зосереджувались основні наукові дослідження в різні періоди. Так, у 20-х роках велика увага приділялася запровадженню різних зарубіжних систем навчання, засобам активізації учнів. Зокрема, С.Т.Шацький, П.П.Блонський, А.П.Пинкевич, Б.С.Райков вивчали використання дослідницьких та інших методів формування активності й самостійності учнів.

В історії дидактики і методики української початкової школи добрий слід залишили **Яків Феофанович Чепіга** (Зеленкевич, 1875 – 1938) і **Олександр Федорович Музиченко** (1875 – 1940). Понад 40 років віддав народній освіті Я.Ф.Чепіга. Узагальнюючи праці вітчизняних і західноєвропейських дослідників, він розробив «Проект української школи» (1913), в якому багато уваги приділив теоретичним засадам національного виховання. Яків Чепіга, зокрема, писав: «Національне виховання виникає з інстинкту самоохорони, котрий в широкому розумінні дбає про фізичне, моральне й матеріальне здоров'я нації». ¹ Через показ національного ми входимо у світову культуру, щоб «принести своє власне на вітвар загальнолюдської культури, завдяки чому отримати визнання й посісти місце серед інших культурних націй». ² Дидактичні знання Я.Ф.Чепіга поєднував з методикою. Він розробив підручники і методичні посібники з української мови, читання, арифметики. Особливе значення для практики мала його «Методика навчання у трудовій школі першого концентру» (1930), яка досить довго була єдиною україномовною книжкою з методики початкового навчання. Майстерність автора виявилася в умінні поєднати при розгляді питань методики дидактичний, психологічний та виховний аспекти. Я.Ф.Чепіга – автор праць «Читання і робота над книжкою у першому концентрі», «Увага і розумовий розвиток дитини», кількох підручників для початкової школи.

У колі наукових інтересів учених і практиків тих часів були ідеї комплексності, дальтон-плану, бригадно-лабораторного методу (про це йдеться в розділах II і V). Захоплювалися цими ідеями й українські педагоги.

У 20-х роках в Україні була поширена **комплексна система навчання** (від лат. complexus – зв'язок, сполучення), яка

¹ Чепіга Я. Національність і національна школа // Світло. – 1910. – Кн. 1. – С. 24.

² Цитується за кн.: Нариси історії українського шкільництва (1905 – 1933). – К., 1996. – С. 31.

передбачала відбір змісту освіти та його відповідну інтеграцію навколо тем, що дозволяло ознайомлювати дітей з природою, суспільством, працею людей. Цей підхід виник у педагогіці початку ХХ ст. як розвиток ідей вільного виховання трудової школи, задоволення потреб дитини в активній діяльності.

В Україні ідеї комплексності у навчанні ґрунтувалися переважно на працях Джона Дьюї, а комплексні програми прийшли з Росії як наслідок впровадження в практику ГУСом (Державною учбовою радою Росії) «Декларації про єдину трудову школу» (1918). Комплексність заперечувала класно-урочну систему, передбачала інтеграцію змісту навколо тем, важливих для соціального виховання дітей.

Перші комплексні програми були створені ГУСом у 1922/23 навчальному році. Для початкової школи така програма розраховувалася на п'ять років, вона інтегрувала життя дитини й довкілля з таких галузей: природа, праця, суспільство. Визначальним був зміст трудової діяльності, який передбачав ознайомлення з природою і суспільними відносинами. У першому класі вивчалася трудове життя сім'ї, в другому – села або міста, в третьому – рідного краю, в четвертому – державне господарство та економічне життя в країні.

Дослідниця цього періоду розвитку української школи Ольга Сухомлинська вважає, що система комплексності в Україні не копіювала російську, оскільки українська шкільна освіта за структурою і змістом тоді ще мала свою специфіку. Аналізуючи документи і педагогічну пресу тих років, дослідниця доводить існування різних напрямів реалізації комплексного підходу – вони представлені в працях Григорія Іваниці, Олександра Музиченка, Івана Соколянського, Якова Чепіги, Павла Мостового.

Узагальнюючи надбання цього періоду організації навчання в українській школі, О.Сухомлинська підкреслює, що комплексність була характерна для «школи праці», а коли ця школа під тиском партійної ідеології перетворилася на «школу навчання», комплекси, природно, стали непотрібними. Короткочасність застосування в Україні «дальтон-планів» та інших елементів комплексності можна пояснити передусім зміною цілей освітньої політики, а не лише недосконалістю методики.¹

Зміна освітньої політики зумовлювалася зміною соціально-го замовлення: набирала обертів тоталітарна система управління державою, їй був потрібний тип «людини-гвинтика», якою легше керувати; класові цінності ставилися понад усе, партійними вказівками визначалася цінність теорій. За цих умов

постає вимога уніфікації, жорсткого контролю навчального процесу. Національна самобутність українського шкільництва поступово зводиться нанівець. Водночас у 30–40-х роках значна увага приділялася проблемам змісту і якості початкового навчання, оскільки здійснювався перехід до обов'язкової початкової освіти всього населення.

Помітний внесок у дидактику 40–50-х років зробив відомий російський дидакт **М.О.Данилов** (1899 – 1973). Він перший за радянських часів розробив концепцію початкової школи («Завдання та особливості початкової освіти», 1943; «Роль початкової школи в розумовому і моральному розвитку людини», 1947). Позитивним у ній були положення про добір змісту і засобів початкового навчання, активну роль учнів, застосування самостійних робіт як неодмінну умову успішного навчання.

У повоєнні часи гостро постали проблеми подолання другорічництва учнів, низької успішності. Спробою розв'язати ці проблеми була практично спрямована книга М.О.Данилова «Шляхи підвищення якості знань». Учений залишив змістовні праці із загальної дидактики (про рушійні сили педагогічного процесу, мотивацію учіння, активні способи навчання тощо).

Серед початкових шкіл завжди особливе місце посідали малокомплектні. У дидактичній літературі 50–60-х років здобули визнання праці **М.О. Мельникова**, зокрема його «Настільна книга для вчителя» (М., 1950), він також автор методики диференційованого навчання у малокомплектній школі.

В Україні у 40–50-х роках велика увага приділяється створенню нових підручників з мови і математики для початкових класів. У ці роки виходять підручники з української мови С.Х.Чавдарова для 1–4 класів, які витримали близько 30 видань, читанки М.М.Миронова, Т.Ю.Горбунцової, Н.Гов'ядовської і відповідні методичні рекомендації.

Активно працював у 50–60-х роках український дидакт **В.І.Помагайба**. Крім питань загальної дидактики, він розробляв методику роботи в малокомплектній школі, був відомим автором (разом з Г.І.Савицькою) підручників для початкової школи.

З 1955 р. в Україні, в Інституті педагогіки почала працювати (і нині працює) лабораторія початкового навчання, науковці якої створювали всі програмні підручники для національної початкової школи.

У 60–70-х роках формування в учнів пізнавальної активності й творчого мислення на основі цілісного підходу до навчального процесу було предметом досліджень багатьох дидактів (Л.В.Занков, М.О.Данилов, Г.І.Щукіна, І.Я.Лернер,

¹Див.: Нариси історії українського шкільництва (1905 – 1933).

А.М.Алексюк, В.О.Онищук та ін.). У ці роки створюються нові підручники з педагогіки для вузів.

Окремо слід спинитися на творчому доробку колективу вчених під керівництвом академіка Л.В.Занкова (70 – 80-ті роки). Його ідеї щодо зв'язку навчання і розвитку, виділення ліній розвитку молодших учнів, побудови навчального процесу відповідно до індивідуальних можливостей дістали втілення в працях «Дидактика і життя» (1968), «Навчання і розвиток» (1975), «Наочність і активізація навчання» (1960). По суті, вчені розробили теорію нової системи початкової школи, яка утверджувала пріоритет розвитку пізнавальних здібностей учнів.

Паралельно з цією роботою, яка вважалася експериментальною, у 80-х роках багато уваги приділялося вдосконаленню діючої 4-річної початкової школи, закладалися дослідження для переходу до 3-річного початкового навчання. Підґрунтям цих дидактичних пошуків були психологічні дослідження вчених-психологів під керівництвом В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, Н.О.Менчинської, Г.С.Костюка, О.В.Скрипченка та ін.

У 80–90-х роках дидактика збагатилася дослідженнями з теорії змісту освіти, працями про компоненти змісту, які формують досвід творчості та емоційно-ціннісне ставлення до світу (М.М.Скаткін, І.Я.Лернер, В.В.Краєвський, В.С.Ледньов). Значного розвитку в ці роки набули концепції проблемного та програмованого навчання (Т.В.Кудрявцев, М.І.Махмутов, Т.І.Ільїна, А.М.Алексюк та ін.), оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.К.Бабанський, М.М.Поташник), формування мислення і розвитку пізнавальних здібностей.

Наприкінці 80-х років розпочався рух за оновлення школи, реформування її авторитарної системи. Це яскраво виявилось у так званій **педагогіці співробітництва**. Представниками її були як учені-теоретики, так і самобутні вчителі-новатори (Ш.О.Амонашвілі, С.Л.Соловейчик, С.М.Лисенкова, В.Ф.Шаталов, М.П.Гузик, М.М.Палтишев, В.О.Караковський та ін.).

Перебудовні процеси в суспільстві, рух за незалежність держав прискорили процес реформування школи, а отже, зумовили появу нових дидактичних теорій. Зокрема, характерними для розвитку дидактики на початку 90-х років є спрямованість на розвиток особистості дитини і поява в зв'язку з цим різних підходів до визначення змісту та методичного забезпечення початкової школи. З'являються авторські школи, в яких застосовуються нові дидактичні технології на засадах особистісно-орієнтованого навчання.

Основні поняття дидактики: мета освіти, процес навчання, викладання і учіння; зміст, принципи, методи і прийоми

навчання; форми організації навчального процесу; структура навчальної діяльності; розвиток особистості, формування загальнонавчальних умінь і навичок; діагностика і корекція результатів навчання.

Таким чином, сучасна дидактика як галузь педагогіки вивчає проблеми освіти і навчання, головна функція яких – передача соціального досвіду підростаючим поколінням. У різні періоди розвитку людства дидактика як наука прагнула вивчати існуючі системи навчання, вдосконалювала їх або пропонувала нові.

1.2. ЗВ'ЯЗОК ДИДАКТИКИ З ІНШИМИ НАУКАМИ

Дидактика розвивається у взаємозв'язку з різними науками, що зумовлено різноманітністю об'єктів її вивчення – зміст освіти, людські можливості, умови, результати навчання тощо. Отже, дидактика дотична до вивчення соціальних, культуротворчих і людинознавчих процесів. Різною мірою у ній використовуються знання з філософії, соціології, загальної педагогіки, фізіології, психології, методики.

Особливе значення має опора дидактики на методологічні знання з **філософії освіти**. Ця галузь включає:

онтологію – сутність освіти в зіставленні різних філософських систем, вироблення категоріально-поняттєвого апарату;

аксіологію – різноманітні ціннісні системи і пошук засад для комунікації і співпраці в галузі освіти;

епістемологію – феномен педагогічної свідомості і пізнання, їх педагогічна інтерпретація.

Філософського аналізу потребують питання: ідеологія і школа, освіта як засіб виживання, культуротворчі функції освіти, відображення в освіті досягнень науки, співвідношення природничих і гуманітарних знань, раціонального та ірраціонального, освітні системи в різні історичні періоди, ієрархія чинників формування особистості, спільні цілі освіти і виховання, вибір моральних та освітніх ідеалів тощо.

У теоретичній розробці і реалізації всіх функцій освіти винятково важливу роль відіграє **аксіологія**.

Аксіологія – філософське вчення про природу цінностей, їх місце, зв'язок з історичними умовами. Ця галузь почала активно розвиватися з другої половини 50–60-х років ХХ століття.

У радянській педагогіці і в шкільній практиці тих часів ідеологічні цілі, як правило, прямо транслиювалися у навчально-виховний процес. Опрацювання категорії цінностей на педагогічному рівні зводилося до вироблення імперативних вказівок щодо кінцевого результату навчання і виховання. Сучасний стан педагогічної теорії і практики потребує наукового обґрунтування двох систем цінностей:

1) тих, на які освіта має орієнтуватися сьогодні і на перспективу;

2) тих, які мають створюватися, формуватися в самому освітньому процесі.

Загальноосвітня підготовка як найбільш масова і систематична ділянка освіти може позитивно впливати на всі сфери життя учня через збагачення його реальними цінностями.

З філософії освіти в дидактиці використовуються такі поняття, як *загальне і одиничне, об'єктивне і суб'єктивне, сутність і явище, протиріччя розвитку, причина і наслідок, зміст і форма, принцип відповідності, випадковість і закономірність* тощо. Опора на філософські знання потрібна, щоб обґрунтувати задум дослідження, розробити його концепцію (викласти вихідні теоретичні положення розуміння того чи іншого процесу, явища). Після завершення дослідження треба опрацювати його результат, передусім на рівні теоретичного знання. Дослідники мають їх узагальнити, пояснити, також звертаючись до філософії.

Останнім часом виділяють нову галузь **едукологію** – **міждисциплінарний комплекс інтегрованих знань про освіту**. Едукологія інтегрує знання про освіту і виховання з філософії освіти, історії освіти, порівняльної педагогіки; включає також цикл прикладних дисциплін: антропологію, психологію, кібернетику, соціологію, економіку освіти, демографію, політологію, менеджмент. Завдання едукології – дати знання про найзагальніші тенденції розвитку освітніх систем, роль людського фактора.

Дидактика пов'язана із **соціологією** – **загальною і педагогічною**. Щоб удосконалювати систему освіти, треба враховувати конкретні соціально-економічні умови, в яких вона розвивається сьогодні та, ймовірно, розвиватиметься в майбутньому. Саме соціологія і може виявити, а також кількісно і якісно проаналізувати тенденції, які відбивають зміни в освітній галузі. Зокрема, потреби в освіті різних верств населення, формування в освіті ринків послуг, праці та капіталу, що зумовлює роботу школи як гнучкої установи з різними джерелами фінансування, новими підходами до управління.

Соціологічні дослідження допомагають визначити регіональні особливості в освіті, тобто виявити ставлення до освіти різних верств населення у різних частинах країни (за соціальним статусом, віком, національністю тощо).

Достовірний соціологічний матеріал дидакти можуть використати для розробки концепцій різних освітніх систем, проведення реформ в освітній галузі, створення програм, пропозицій щодо змін у мережі освітніх закладів, методичних розробок для задоволення потреб практики.

Дидактика запозичила із соціології та загального наукознавства чимало загальнонаукових понять. Наприклад, *системний підхід, моделювання ситуацій, функціональний підхід, інтегровані процеси* тощо.

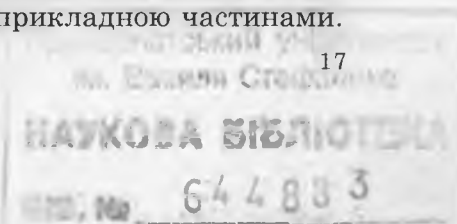
Якість навчання залежить від урахування анатомо-фізіологічних особливостей дітей, а також гігієнічних умов (наповнюваності класів, освітлення, свіжості повітря, зручності меблів тощо). В зв'язку з цим дидактика використовує поняття з **анатомії, фізіології, шкільної гігієни, ергономіки**.

Оскільки дидактика – частина педагогіки, то всебічне вивчення, пояснення і прогнозування фактів і явищ, пов'язаних з навчанням, передбачає врахування деяких аспектів виховного процесу. Наприклад, учитель спирається на **теорію виховання** молодшого школяра, визначаючи виховні цілі уроків, формуючи загальнонавчальні вміння і навички, розробляючи методику індивідуального і диференційованого навчання.

Дидактика тісно пов'язана з **педагогічною психологією**, зокрема з дослідженнями, які розкривають роль діяльності у навчанні, психологічні умови й закономірності засвоєння змісту дітьми різного віку, особливості психічних процесів (мислення, пам'яті, спостережливості, уяви тощо), з психологією творчості.

У 80–90-х роках у зв'язку з активним дослідженням проблем програмованого навчання та інформатики в дидактиці почали використовувати поняття з цих наук: *керування системами, зворотний зв'язок, знакові системи, кодування інформації* та ін.

Особливо тісно дидактика пов'язана з **методикою**, що її навіть включала раніше як свою нормативну частину (рекомендації щодо викладання певного предмета). Наприклад, К.Д.Ушинський дав блискучі зразки взаємозв'язку дидактики з методикою викладання рідної мови через свої підручники. З часом відбувся розподіл на загальну і часткову дидактику. Остання поступово набула статусу самостійної педагогічної дисципліни з власною теоретичною і прикладною частинами.



Сучасна методика викладання предметів у початковій школі, як правило, включає загальну частину, в якій розкриваються теоретичні питання вивчення даного предмета, і конкретну, що присвячується вивченню тем і окремих питань програмного матеріалу з усіх основних тем, методиці окремих уроків.

Методика конкретизує на навчальному матеріалі основні категорії дидактики: цілі, зміст, методи, засоби та організаційні форми навчання. На рівні предметного змісту вона відповідає на питання: як найкраще навчати, розвивати і виховувати школярів у процесі засвоєння певного навчального матеріалу.

Усі компоненти методичної системи тісно взаємопов'язані. Так, зміна цілей освіти зумовлює оновлення змісту предмета, новий зміст освіти вимагає вдосконалення методів навчання та оновлення підручників, а це, зрештою, урізноманітнює структуру уроків, вимагає пошуку нових організаційних форм.

Отже, **дидактика виконує щодо методики теоретико-методологічну функцію.** Для початкової ланки опора методик предметів на дидактику особливо важлива, оскільки вчитель викладає кілька різних предметів учням одного класу. За умов єдності вихідних теоретичних положень можна досягти цілісності початкової ланки, взаємопогодженості впливів різних предметів на загальний розвиток і навченість дітей. Водночас дидактика розвивається і збагачується, досліджуючи засвоєння учнями не абстрактного, а конкретного навчального матеріалу. Тому є підстави вважати, що **окремі методики теж є підґрунтям дидактики**, своєрідним експериментальним полем, на якому випробовуються дидактичні ідеї.

Засвоєння змісту освіти відбувається в процесі навчання, який включає **діяльність учителя – викладання і діяльність учнів – учіння.** Ефективність цих процесів значною мірою зумовлюється особистісними якостями вихованців, їхніми потребами і мотивами поведінки. Тому дидактика враховує певні закономірності й умови виховання особистості, зокрема ті, що пов'язані з потребами, прагненнями, вольовими якостями, здатністю школярів до самовиховання, самовдосконалення.

Підґрунтям дидактики є і **народна педагогіка**, зокрема **етнодидактика.** Саме з джерел народного виховання йдуть такі ідеї дидактики, як природовідповідність («Гни дерево, поки молоде; вчи дитя, поки мале») і культуровідповідність педагогічного процесу, вплив емоцій, почуттів на якість навчання («Ніщо не дійде до голови, як не побуває в серці»), потреба активності, самостійності, працелюбності дитини («Людина створена для праці, як бджола для льоту»), врахування

вікових та індивідуальних особливостей («Не все одразу дається, а потроху та помалу, то буде користі чимало»), визначальна роль рідної мови, цілеспрямоване виховання розумної, мислячої особистості («Не збирай синові худоби, а збери йому розум»), принцип гуманного навчання («Учи не страшкою, а ласкою») тощо. Дуже позитивною є роль фольклору, традицій для виховання і навчання молодших учнів.

Дидактика живиться ідеями, знахідками **передового педагогічного досвіду.** Адже саме в ньому часто зароджуються ідеї, які дають поштовх розвитку нових теорій, технологій навчання. Таким поштовхом в історії радянської дидактики (60-ті роки) був широко відомий досвід учителів Липецька (перебудова структури уроків, введення прийомів коментованого письма, поурочного балу тощо). У 70-х роках в Україні широкого визнання набув досвід Павлиської школи, описаний В.Сухомлинським, трудового виховання у школах Кіровоградщини, Сахнівської школи, якою керує О.Захаренко («Школа над Россю»). Особливо плідними були 90-ті роки, коли здобутком широкої педагогічної громадськості стали оригінальні методики вчителів-новаторів (В.Шаталова, Ш.Амонашвілі, І.Волкова та ін.). Усій країні стали відомі книжки московської вчительки початкових класів «Коли легко вчитися» С.Лисенкової, яка розробила прийоми «коментованого управління» розумовою діяльністю дітей на основі використання схем, опор, карток, таблиць, а також методику «випереджального навчання».

Знайшли визнання у вчителів початкової школи методи диференційованого навчання, розроблені вчителькою з Кіровоградщини С.Логачевською, методика формування в учнів узагальнених способів навчальних дій вчительки Л. Дашевської з Донеччини, використання української казки для формування світогляду молодших учнів в авторській школі М.Чумарної зі Львова, ідеї розвитку особистості учнів в авторській школі М.Гузика з Одещини та ін.

Передовий педагогічний досвід 90-х років має свої особливості порівняно з попереднім етапом розвитку нашої школи. У 70 – 80-х роках творчість учителів на уроках виявлялася переважно в урізноманітненні прийомів роботи, пошуках додаткового змісту, пристосуванні відомого, виготовленні дидактичного матеріалу тощо. У 90-х роках серед учительства дедалі частіше з'являються автори нових ідей, програм, проектів шкіл. Так, видаються нові читанки, букварі, підручники з математики, створені вчителями з різних регіонів України.

Усе це є свідченням того, що процес демократичного оновлення суспільства стимулює вчительську творчість.

Отже, сучасна дидактика є міждисциплінарною наукою, оскільки тією чи іншою мірою враховує дані різних наук, які допомагають достовірно, всебічно й взаємопов'язано розглядати основні дидактичні категорії.

1.3. ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ

Докорінна зміна цілей освіти переорієнтовує процес навчання на особистість дитини – його гуманізацію, загальнорозвивальний характер.

У початковій школі мають здійснюватися подальше становлення і формування особистості учня, його морально-етичне виховання і загальний розвиток засобами наукової і народної педагогіки. У початкових класах, особливо в першому і другому, повинні продовжуватися лінії дошкільного розвитку: пріоритетність виховних завдань, цілісність впливу на дитину через взаємозв'язок навчальної і позанавчальної діяльності, використання гри та праці, цілеспрямований розвиток сенсорних умінь, вправності й координованості рухів, гостроти зору, уяви, саморегуляції поведінки і загальнономовленневого розвитку.

З огляду на це дидактика початкової школи має активно сприяти формуванню в учителів педагогічного мислення, визначати шляхи досягнення гуманістичних цілей національної освіти з урахуванням можливостей різних педагогічних технологій, здобутків вітчизняної і світової педагогіки.

У зв'язку з цим актуальною стає розробка теоретико-методологічних основ сучасної дидактики, особливо **цілей освіти**: визначення головних напрямів і засобів найповнішого задоволення освітніх потреб усіх громадян, прогнозування розвитку освіти.

Для всіх ступенів освіти на часі стає розробка **теоретичних основ її неперервності**. Наступність і послідовність вимог суспільства до кожного ступеня освіти (дошкільна, загальна, професійно-технічна, вища та післядипломна) вимагають розробки державних стандартів, оцінки її якості та управління освітою.

Зміна цілей і цінностей в освіті потребує істотного **оновлення її змісту**. Це – тривалий процес, який передбачає дослідження багатьох теоретичних і практичних питань.

Щоб розвиток учнів здійснювався у педагогічно доцільному напрямі, навчальна діяльність має бути змістовною і осо-

бистісно-значущою для дитини. Сьогодні дидакти шукають такі засоби, які б допомагали усім дітям фундаментально засвоїти програму початкової школи, набути вмінь самостійно вчитися, сприяли б їхньому розвитку.

Сучасна початкова школа працює в умовах вибору з-поміж варіантів навчальних планів і програм найбільш відповідного для даного типу школи. У зв'язку з цим виникають проблеми визначення базового компонента змісту початкової освіти, критеріїв вибору навчальних планів і програм, шляхів відображення в змісті варіативної частини культурно-виробничих особливостей регіонів.

Донедавна зміст початкової освіти визначався переважно у формі предметів. Нині перед дидактами і методистами – нова проблема: поєднати предметну основу навчання з інтеграцією і диференціацією змісту. А для цього, зокрема, треба подбати про добір матеріалу для інтегрованих курсів, досягнення їх цілісності, вплив на розвиток дітей, співвідношення інтегрованих курсів з предметами з основ наук. Гадаємо, що вже найближчими роками для вчителів стане реальністю можливість вибирати інтегровані курси з природничо-математичних і гуманітарних предметів.

З відмовою від політизації, класового підходу до визначення змісту й методичного забезпечення навчання гостро постало питання, як при цьому досягти належної соціалізації дітей, забезпечити світоглядну функцію освіти.

Для початкової школи надзвичайно актуальною є концепція мовної освіти. Скільки мов вивчати? На якому етапі починати вивчення іноземних і споріднених мов? Як використовувати міжпредметні зв'язки для загальнономовленневого розвитку дітей?

Незмінно актуальною, незважаючи на значний доробок у психології, лишається проблема **взаємозв'язку навчання і розвитку**. Стосовно початкової школи вона передбачає своєчасність і повноту педагогічних впливів на розвиток пізнавальних здібностей та інтересів учнів. Центральним напрямком, який вбирає різні аспекти розвивального навчання, є формування у школярів бажання і вміння вчитися. Зміст роботи за цим напрямком визначається програмою «Формування загальнонавчальних умінь та навичок», яка передує програмам з предметів початкової школи.

Розвивальне навчання ґрунтується на активній позиції учнів, їхній пізнавальній самостійності. Актуальними сьогодні є дослідження таких засобів активізації, як системи пізнавальних і творчих завдань, застосування різних прийомів співробітництва і навчального діалогу, групової та індивідуальної роботи.

Навчання, орієнтоване тільки на мотиви обов'язку, стає для молодших школярів одноманітним, зарегламентованим. Щоб з об'єкта педагогічної дії учень став суб'єктом, який з особистою готовністю включається у навчання, важливо сформуванню в нього позитивну мотивацію учіння.

Особливо сприятливими для посилення мотивації учіння є ситуації вільного вибору, а також наявність різних за складністю завдань, емоційне «підживлення» розумових зусиль дітей.

Дидактика сьогодні досліджує роль різних видів діяльності в розвитку молодших школярів, наприклад: взаємозв'язок навчальної та ігрової діяльності сприяє їх взаємозбагаченню, зміцненню інтересів дітей, формуванню саморегуляції поведінки.

В учнів початкових класів, особливо в першокласників, яскраво помітні відмінності в рівнях готовності до навчання. Вони не зникають і надалі, хоча їх характер змінюється. Ці відмінності виявляються в загальному розвитку учнів, темпі читання, письма, рівнях мислення, фізичної витривалості, працездатності тощо. Щоб досягти гарантованого засвоєння курсу початкової школи всіма учнями без їх психічного і фізичного перевантаження, треба максимально враховувати індивідуальні відмінності дітей на всіх рівнях організації навчального процесу. Тому проблема диференціації навчання потребує постійної уваги дослідників, зокрема до способів диференціювання завдань, їх постановки, контролю, керівництва класом в умовах диференційованого навчання тощо.

Сучасна початкова школа шукає гнучкі форми організації навчання. Урок та інші заняття не можуть лишатися незмінними, шляхи їх удосконалення дуже різноманітні. Дидакти, які розробляють структуру і методику уроку, мають враховувати: вік учнів, силу їх статичного і розумового навантаження; об'єктивні можливості змісту предмета для зміни видів діяльності; специфіку підготовки учнів до деяких уроків (наприклад, вихід за межі класу на уроках природознавства чи ознайомлення з навколишнім, підготовка робочого місця до уроків праці, малювання тощо).

Актуальними є пошуки такої структури уроків, яка відповідає б особливостям інтегрованих курсів, урокам з ігровим сюжетом, урокам-змаганням тощо.

Гуманізація відносин учителя з учнями, задоволення потреб дітей у спілкуванні та співпраці мають привести до певної системи поєднання індивідуальних, групових і фронтальних видів роботи. Завдання дидактів – визначити переваги і недоліки кожної з них залежно від завдань уроку і навчаль-

них можливостей дітей, наявності дидактичного матеріалу. Отже, потрібні розробки видів групових завдань, методики формування в дітей позитивної мотивації до навчального співробітництва, комплектування груп різними способами тощо.

Інформатизація освіти в Україні вимагає дидактико-методичного обґрунтування функцій нових інформаційних технологій на всіх етапах шкільної освіти, пошуків засобів і форм їх реалізації, розробки науково-педагогічних основ навчальних програм з комп'ютерною підтримкою. Для початкової школи актуальною є розробка розвивальних та ігрових дидактичних матеріалів для роботи в комп'ютерних класах.

Зміна цілей початкової освіти має відобразитися передусім у нових навчальних програмах, посібниках і підручниках. Це – складна комплексна проблема, для розв'язання якої мають об'єднати зусилля дидакти і методисти, вчені і практики. Особливо це важливо, коли йдеться про створення нових підручників для пріоритетних цілей – виконання Закону про мову в Україні, забезпечення Державного стандарту загальної середньої освіти.

Академія педагогічних наук України в 1994 р. розробила основні напрями наукових досліджень з педагогіки і психології.

1.4. ВИДИ І МЕТОДИ ДИДАКТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Дослідження в дидактиці, як і в інших науках, є процесом і результатом діяльності дослідника. Його мета – здобути нові для суспільства знання про закономірності, зміст, форми, методи, особливості організації навчально-виховного процесу в різних умовах навчання.

Наукове дослідження відрізняється від звичайної педагогічної праці наявністю чітко визначеної мети, розробкою методики дослідження, яка спрямована на перевірку певного припущення, сформульованого дослідником.

Педагогіка належить до найдавніших наук, але спеціально організовані наукові дослідження, зокрема в галузі дидактики, стали проводитися порівняно недавно. Відомо, що Й.Г.Песталоцці на початку XIX століття запропонував експериментальне вивчення проблем виховання і навчання. А в 1908 р. уперше були розроблені тести для контролю якості знань. На початку XX століття (у 1915 р.) в Америці були створені Асоціація американських педагогічних досліджень і Національне товариство по вивченню освіти. В Росії в 20-х роках активно розвивалися експериментальна педагогіка і психологія (в цій

галузі працювало близько 20 установ). Розвиток науки педології дав поштовх експериментальним дослідженням, лабораторному вивченню можливостей дитини. Після оголошення педології «псевдонаукою» інтерес науковців до експериментальних дидактичних досліджень поступово знизився.

В Україні дидактичні дослідження в довоєнні і повоєнні роки проводилися переважно в Інституті педагогіки, Харківському педагогічному інституті, Київському університеті. Помітними були дидактичні дослідження 80 – 90-х років (А.М.Алексюк, В.О.Онищук, В.Г.Коротяєв, В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко, І.П.Підласий, В.І.Лозова, В.І.Євдокимов).

Розподіл дидактичних досліджень за видами залежить від того, які експериментальні методи в них використовуються, і від можливостей впливу їх результатів на педагогічну практику.

Дидактичні дослідження { фундаментальні і прикладні
} теоретичні і експериментальні

Дидактичні дослідження фундаментального характеру розкривають загальнотеоретичні положення, зв'язки, залежності, закономірності навчання і є основою для поглиблення, розширення теоретичних знань з даної галузі. Таким, наприклад, є масштабне дослідження взаємозв'язку навчання і розвитку молодших школярів під керівництвом Л.В.Занкова.

Фундаментальні дослідження, як правило, є основою для розгортання низки прикладних. Так, фундаментальні психологічні дослідження нізнавальних можливостей дітей 6-річного віку зумовили розгортання в республіках колишнього СРСР досліджень з проблеми «Навчання і виховання дітей 6-річного віку», які проводилися на рівні прикладних. У дослідному навчанні (1974 – 1985) українські вчені поставили завдання розробити організаційно-педагогічні засади для поступового переходу на навчання у початковій школі з 6-річного віку. Зокрема, перевірялися доступність нового змісту, можливості застосування ігрових методів, гігієнічні вимоги, загальний розвиток дітей тощо. Результатом цієї роботи було створення нових підручників і посібників для 4-річної початкової школи. Прикладні дослідження, як правило, включають методичні розробки, рекомендації щодо впровадження у педагогічну практику їх результатів.

Предметом педагогічного дослідження є діяльність учителя і учнів в усіх видах і формах викладання і учіння. Дії вчителя і учнів завжди взаємопов'язані, ці зв'язки виявляються у певних фактах, станах, наслідках навчання.

Вивчати ці зв'язки можна на різних рівнях: **описовому, порівняльному і перетворювальному.**

Дидактичні дослідження описового рівня мають оглядово-аналітичний характер і присвячені вивченню літератури під певним кутом зору. Вони допомагають ознайомитися з великою кількістю праць, розкривають погляди автора та інших дослідників, допомагають побачити роль і місце проблеми у різні періоди розвитку суспільства.

Особливо цінні **порівняльні дослідження**, які висвітлюють розвиток дидактичних систем у різних країнах та в різних суспільно-політичних умовах, запобігають однобічному підходу в оцінці дидактичних явищ. Установлюючи подібність і відмінність у різних системах навчання, дослідники виходять на пояснення причин, що їх зумовлюють. Результати описових і порівняльних досліджень використовуються для інформативного забезпечення діяльності як практичних, так і наукових працівників.

Дидактичні дослідження перетворювального типу вивчають зміни в навчальному процесі, зумовлені введенням нових методів і засобів навчання. При цьому увага дослідника зосереджена на причинно-наслідкових зв'язках, виявленні їх взаємовпливу та умов, за яких він здійснюється. Такі дослідження мають статус **експериментальних.**

Розглянемо основні **методи дидактичних досліджень.** Їх можна поділити на дві великі групи: емпіричні і теоретичні.

Найдавнішим емпіричним (чуттєвий досвід сприймання) методом дидактики (як і педагогіки) є **спостереження.** Наукове спостереження від епізодичного споглядання відрізняється тим, що має спеціальну мету, визначені об'єкти спостереження і проводиться систематично. Наукове спостереження передбачає фіксацію результатів спостереження, їх аналіз і проводиться в природних і лабораторних умовах. Наприклад, учитель може вивчати методом спостереження ставлення учнів свого класу до розв'язування задач підвищеної складності, їхню поведінку під час виконання індивідуальних чи групових завдань, участь у творчій роботі, активність на уроці тощо.

Метод спостереження дає лише загальне і неповне уявлення про об'єкти дослідження. Це – переважно початковий етап дослідження. Для глибшого вивчення явища, дидактичної

залежності треба зібрати й проаналізувати значну кількість фактичних даних. Цього можна досягти, застосовуючи методи **бесіди (інтерв'ю), анкетування**.

Бесіда (інтерв'ю) допомагає зібрати матеріал про індивідуальні, особистісні якості учителів і вихованців. Запитання бесіди готуються і ставляться таким чином, щоб людина не відчувала себе «піддослідною». У бесіді важлива атмосфера взаєморозуміння, довіри, урахування емоційного та фізичного стану співрозмовника. Враження від бесіди можуть бути загальними, нечіткими, тому вони мають допоміжне значення, їх треба порівнювати з результатами інших методів дослідження.

Анкетування дає змогу зібрати інформацію про типові тенденції, скажімо, про ефективність використання того чи іншого методу навчання, цінність підручника, дидактичних або методичних новацій. Анкета в дидактичних дослідженнях має різні форми. Це може бути звичайний питальник. Наприклад, низка запитань, що мають на меті виявити ставлення вчителів до впровадження безбального оцінювання або диференційованих домашніх завдань. Бувають анкети, де запитання мають характер міркувань дослідника, з якими можна погодитися чи ні. Інколи анкетованому пропонують вибрати одне серед кількох розв'язків, завершити певну схему, дописати речення тощо.

Приклад: дослідник вивчає ставлення вчителя до дисципліни дітей на уроці за допомогою питальника.

Просимо Вас висловитися з таких питань:

1. Підкресліть, що вважаєте важливішим на уроці – учнівську позу чи учнівський слух.

2. Підкресліть три засоби педагогічного впливу, які вважаєте найдієвішими для впливу на організованість дітей: роз'яснення, повчання, наказ, обіцянка, оцінювання, погроза, опора на зразок і приклад із життя, художньої літератури, гумор, думка колективу.

3. Чи припускаєте можливість зауваження на Вашу адресу з боку учня, чи повністю це виключаєте?

Поширеним методом дидактичних досліджень є **вивчення літератури і документів праці вчителя та учнів**.

Учитель має поступово оволодівати методами вивчення літератури, адже він доти вчитель, поки сам учиться.

Відомі три групи методів опрацювання спеціальної літератури:

1. Бібліотечно-бібліографічні (уміння стежити за виходом нової літератури, працювати з каталогом, картотекою, розшукувати потрібну книжку, добирати літературу з певного питання).

2. Логічної обробки тексту (анотування, складання плану, тез, конспекту за прочитаним).

3. Творчої діяльності в зв'язку з прочитаним (перенесення знань у нову ситуацію, вміння бачити й формулювати проблему, перекоструювати відомі знання і відкривати для себе нове).

Література, яку вивчає дослідник дидактичних проблем, дозволяє розглядати об'єкт дослідження з різних боків: як це питання висвітлене у філософській, історичній, психологічній, дидактичній і методичній літературі. Насамперед слід визначити за допомогою «Педагогічного словника», «Педагогічної енциклопедії» сутність понять і основну літературу, простежити, в яких термінах проблему сформульовано. Вивчаючи літературу, доцільно нагромаджувати відомості в певній системі, сортуючи матеріал. Скажімо, працюючи над проблемою розвитку пізнавальної самостійності учнів, студент збирає дані історико-педагогічного характеру – для пояснення ролі й сутності пізнавальної самостійності в різні історичні періоди, психологічні – про особливості самостійної творчої діяльності учнів цього віку, дидактичні – про умови і шляхи розвитку пізнавальної самостійності у взаємозв'язку різних аспектів навчального процесу (зміст, методи, засоби, організаційні форми), методичні – про визначення прийомів розвитку певної якості з урахуванням можливостей конкретних предметів.

У дидактичних дослідженнях обов'язковим є **вивчення нормативної літератури:** навчальних планів, програм, інструкцій, підручничого фонду. Цей аналіз – надзвичайно важливий для з'ясування стану проблеми в педагогічній практиці. Без детального, точного розуміння того, як досліджувану проблему відображено в цих документах, не можна розпочинати роботу.

Наприклад, студент готує дипломну роботу «Формування загальнонавчальних умінь і навичок у першокласників». Спершу треба з'ясувати за програмою, які вміння та в якому обсязі слід формувати, потім зіставити вимоги з усіх предметів першого класу до цих умінь і навичок і, зрештою, проаналізувати, які можливості для формування загальнонавчальних умінь закладено у підручниках.

У кожному дидактичному дослідженні відповідно до його мети вивчаються **результати учнівської праці:** виконані класні й домашні завдання, творчі роботи, результати тестувань, саморобки, малюнки тощо.

Вивчення результатів учнівської праці має самостійне значення як складова аналізу педагогічного досвіду, вони

також – важливе джерело інформації про хід і результати експерименту.

Найважливішим методом дидактичних досліджень є **експеримент**, який у комплексі емпіричних і теоретичних методів дає змогу здобути нові знання про взаємозв'язок, взаємозалежність умов навчання і прогнозованих результатів. **Головна ознака експерименту – цілеспрямована і точно зафіксована зміна умов, які впливають на якість навчання.**

Залежно від етапу дослідження розрізняють два види експерименту. **Констатуючий** – який допомагає зібрати відомості про вихідний рівень сформованості знань, способів діяльності, пізнавальних здібностей. **Формуючий** – в якому цілеспрямовано змінюють умови навчання відповідно до гіпотези і вивчають, що відбувається під впливом цих змін. У дидактичній літературі інколи використовують й інші терміни. Наприклад, **зондуєчий**, або **пошуковий**, експеримент може означати вибіркоче вивчення якогось питання в процесі з'ясування стану проблеми дослідження. Дидактичний експеримент може проводитись у класі – **природний** експеримент і в спеціальних лабораторних умовах – **лабораторний**. Масова перевірка ефективності певної дидактичної системи, якості нових програм, підручників тощо, характеризується як **дослідне навчання**.

Виконання дипломної роботи з дидактики передбачає локальне експериментальне дослідження. Привертаємо увагу до логіки його проведення та процедури опису.

Дослідник спочатку обирає актуальну **тему** дослідження. Добре, коли студент обирає її самостійно, але це потребує достатньої обізнаності зі станом вивченості певної проблеми в літературі. Інколи молоді дослідники вважають тему актуальною тільки тому, що про неї багато пишуть і говорять.

Обрунтовуючи актуальність своєї роботи, слід пояснити, чому вона важлива для теорії і практики, які саме аспекти вже вивчені, а які перебувають у полі зору дослідника. Треба уникати розпливчастих, надто широких формулювань типу «психолого-педагогічні умови...», «удосконалення шляхів і засобів», «підвищення ефективності уроків...» тощо, або таких, де в одній назві об'єднано дві, а то й три проблеми. Наприклад, «Гуманізація навчально-виховного процесу шляхом забезпечення фізичного здоров'я та емоційного благополуччя молодших учнів» або «Вивчення рідної мови як засіб патріотичного виховання і вдосконалення комунікативних умінь молодших школярів». Як бачимо, теми важливі, але для дослідження варто виділити з них більш конкретні.

Для проведення дослідження треба визначити **об'єкт, предмет, мету, гіпотезу і завдання**. На прикладі теми «Формування загальнонавчальних умінь і навичок у першокласників» покажемо, як розмежовуються ці категорії.

Об'єкт дослідження – навчальний процес у першому класі, предмет – методика формування загальнонавчальних умінь і навичок.

Мета полягає в розробці та експериментальній перевірці методики ефективного формування загальнонавчальних умінь і навичок у першокласників.

Відповідно до мети в дослідженні можна перевірити гіпотезу: формування загальнонавчальних умінь і навичок першокласників буде ефективним, якщо:

– будуть враховані основні передумови, що склалися за період дошкільного дитинства, і вміння вчитися формуватись як цілісна якість особистості;

– у методиці формування передбачити підготовчий і навчально-тренувальний етапи, на кожному з яких поєднуватиметься ігрова і навчальна діяльність.

Відповідно до гіпотези сформульовано завдання:

1. Проаналізувати стан проблеми в психологічній, педагогічній, методичній літературі та педагогічному досвіді.

2. Скласти дидактичну характеристику основних загальнонавчальних умінь першокласників.

3. Визначити дидактичні умови формування зазначених умінь.

4. Експериментально перевірити ефективність розробленої методики.

Відповідно до мети і завдань дослідження складається його програма. Вона, як правило, будується за такою схемою:

Програма дослідження

Етапи роботи, їх тривалість	Мета етапу	Методи дослідження	Форма результату
-----------------------------	------------	--------------------	------------------

Звертаємо увагу на те, що запланований експеримент (навіть елементарний) має включати порівняння способів, умов, методів навчання в експериментальних і контрольних групах за наперед визначеними критеріями зіставлення, чітким описом діяльності вчителя в різних умовах. Тому матеріал, який дістає дослідник, підлягає **кількісному та якісному аналізу**.

Кількісний аналіз здебільшого проводять стосовно рівнів сформованості різних умінь і навичок, правильності, повноти,

точності відповідей, частотності застосування певних прийомів роботи, діагностики сформованості готовності до певної діяльності тощо. Кількісні дані обов'язково мають супроводжуватися дидактичним коментарем, в якому розкриватиметься значення цифрових даних, їх взаємозв'язок з умовами навчання.

Особливо важливий – якісний аналіз ходу дослідницької роботи та її результатів.

Отже, дидактичне дослідження розгортається від вибору теми до його завершення за певною програмою (підготовчий етап, основний, завершальний), має комплексний характер, оскільки включає сукупність різних методів збирання, опису, перетворення умов навчання і оцінки здобутих результатів.

ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ

Що вивчає дидактика? В чому її функції?

Чому вважається, що дидактика як наука розпочинається з Я.А.Коменського?

Чому сучасна дидактика може розвиватися лише у взаємозв'язку з іншими науками? Якими саме?

Хто з українських педагогів втілював ідеї вільного виховання у навчальному процесі?

Які є види дидактичних досліджень? Які із завдань, перелічених у параграфі 1.3, на ваш погляд, потребують експериментальних досліджень?

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Почат. шк. – 2002. – № 3.

Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К. – Либідь, 1997.

Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття». – К.: 1994.

Дидактика средней школы / Под ред. М. М. Скаткина. – 2-е изд. – М., 1982. – С.5 – 48.

Занков Л. В. Дидактика и жизнь. – М., 1968.

Нариси історії українського шкільництва (1905 – 1933) / За ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1996.

Оконь В.А. Введение в общую дидактику. – М., 1990. – Разд. 13. – С. 58 – 69.

Савченко О. Я. Від людини освіченої – до людини культури // Рідна шк. – 1996. – № 5 – 6.

Скрипченко Н. Ф. Лабораторія навчання і виховання молодших школярів (Історія становлення педагогіки і методики початкового навчання в Україні) // Почат. шк. – 1996. – № 3. – С. 7 – 14.

Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. – К., 1997. – С. 230.

ТЕМАТИЧНА КАРТА

Дидактика, її предмет	теорія освіти і навчання взаємодія викладання і учіння
Функції	пояснювальна, перетворююча, нормативно-прикладна
Зв'язок з науками	філософія освіти, соціологія, фізіологія, психологія, педагогіка, методика, етнодидактика, кібернетика
Видатні дидакти	Ян Амос Коменський (1592 – 1670), Жан-Жак Руссо (1712 – 1778), Йоганн Генріх Песталоцці (1746 – 1827), Йоганн Фрідріх Герbart (1776 – 1841), Костянтин Дмитрович Ушинський (1824 – 1870), Джон Дьюї (1859 – 1952)
Види дидактичних досліджень	теоретичні, експериментальні фундаментальні, прикладні
Методи дослідження	теоретичні: аналіз і узагальнення літератури, побудова програми дослідження, моделювання, прогнозування, синтезування результатів дослідження; емпіричні: спостереження, бесіда, анкетування, інтерв'ю, експеримент (пошуковий, констатуючий, формуючий)
Дидактика досліджує	зв'язки закономірності, принципи, правила зміст, методи, форми, засоби навчання

Розділ 2

ЗМІСТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Не умовних звуків тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, а п'є духовне життя й силу з рідної груди рідного слова. Воно пояснює її природу, як не міг би пояснити її жоден природознавець; воно ознайомлює її з характером людей, що її оточують, з суспільством, серед якого вона живе, з його історією та його прагненнями, як не міг би ознайомити жоден історик; воно вводить її у народні вірування, в народну поезію, як не міг би ввести жоден естетик; воно, нарешті, дає такі логічні поняття й філософські погляди, яких, звичайно, не міг би дати дитині жоден філософ.

Костянтин Ушинський

2.1. ПОНЯТТЯ ПРО ЗМІСТ ОСВІТИ

Зміст освіти – головний засіб цілеспрямованого навчання. Це категорія історична, бо навчальний зміст – своєрідна модель вимог суспільства щодо підготовки людських поколінь до життя. У змісті освіти враховуються не лише актуальні й перспективні потреби суспільства, а й освітні запити окремих особистостей.

Що ж таке зміст освіти? Існують різні визначення цієї найважливішої категорії дидактики. У більшості підручників він характеризується як система знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує розвиток розумових і фізичних здібностей школярів. Однак цього не досить.

Повнішими є такі характеристики: «Під змістом освіти... розуміють систему знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру і мистецтво, узагальнених інтелектуальних і практичних умінь, навичок творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, систему етичних норм, якими повинні оволодіти учні».¹

«Зміст освіти – один із компонентів процесу навчання. Це – система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формування... світогляду, моралі і поведінки, підготовку до суспільного життя, праці. До змісту освіти включаються всі елементи соціального досвіду, нагромадженого людством».²

¹ Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К., 1986. – С. 93.

² Педагогіка / Под ред. Ю. К. Бабанського. – М., 1988. – С. 366.

Розуміння змісту освіти як відображення всіх елементів соціального досвіду – результат тривалого розвитку теорії змісту освіти.

Наприкінці XVIII – на початку XIX століття у педагогіці з'явилися теорії «формальної» і «матеріальної» освіти. Прихильники першої вважали найголовнішим не зміст, а «гімнастику розуму», тому надавали перевагу класичній освіті, вивченню мов, математики. Прихильники матеріальної освіти підходили до визначення змісту з погляду її користі для людини в майбутній діяльності. Вони перебільшували значення обсягу знань та недооцінювали цілеспрямований розвиток мислення.

К.Д.Ушинський критикував ці теорії як однобокі, вузькі з точки зору розвитку особистості, вважаючи, що розвиток без знань – це мильна бульбашка. І в сучасних теорії і практиці навчання ці підходи у завуальованому вигляді протистоять один одному. Відомі дидакти – академіки РАО (Російська Академія Освіти) М.М.Скаткін, І.Я.Лернер обґрунтували необхідність поєднання в змісті шкільної освіти формального і матеріального підходів і показали, що шкільна освіта має бути особливою формою відображення матеріальної і духовної культури людства. Але ці галузі діяльності безмежні за обсягом і складністю. Що з них має ввійти до змісту шкільної освіти?

Зростання ролі гуманістичних цінностей у демократичному суспільстві вимагає посилення **культурологічної спрямованості освіти.**

Культура, як відомо, ґрунтується не тільки на здобутих людством знаннях, життєвому досвіді та способах діяльності, а й на здатності створювати нове. Найголовніше призначення культури – культивувати, плекати все, що полегшує, облагороджує життя людини, робить її щасливою, створювати в суспільстві гуманну атмосферу, гуманізувати і гуманітаризувати освіту.

Культурологічна функція шкільної освіти в новій ситуації розвитку передбачає передусім оновлення змісту на засадах його **гуманітаризації, цілеспрямованого використання надбань національної культури.** Реалізація культуротворчої функції загальноосвітньої підготовки потребує розуміння її як процесу, в якому **цілі навчання поєднуються з виховними**, що має на меті виявлення і розвиток творчих здібностей усіх дітей.

Пріоритетна роль у гуманітаризації шкільної освіти належить словесності, естетичній освіті, людинознавчим і суспільствознавчим курсам, завдяки яким діти краще пізнають свою країну, її історію, світ людей і себе, вчаться самоорганізації і саморегуляції поведінки.

Але не тільки гуманітарні предмети утверджують гуманістичні цінності. Природничо-математичний цикл, різноманітні технології розкривають цілісність світу, взаємозв'язок людини з природою, її відповідальність за збереження планети.

Для реалізації такого підходу важливе розуміння **цілісності людської особистості, яка поєднує в собі природне, соціальне і культурне.** Школа завжди прагнула прискорити соціальний розвиток учнів, ставила його над усе. Цей перекіс багато в чому зумовив виховання прагматичного мислення, нерозвинену духовність, зневаження національної культури.

Щоб виховати у людини культуру, треба якнайповніше використовувати засоби мистецтва в духовному збагаченні школярів, зокрема у вихованні емоційної культури дітей, ритму, гармонії, смаку, культури почуттів.

Розглянемо складові елементи змісту шкільної освіти на дидактичному рівні.

«В аналізі соціального досвіду можна виділити чотири спільних елементи: а) уже здобуті суспільством знання про природу, суспільство, мислення, техніку й способи діяльності; б) досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюється в уміннях і навичках особистості, яка засвоює цей досвід; в) досвід творчої, пошукової діяльності у розв'язуванні нових проблем, що виникають перед суспільством; г) досвід ставлення до світу, один до одного, тобто система емоційної, вольової, моральної, естетичної вихованості».¹

Відповідно до такої моделі соціального досвіду в змісті шкільної освіти правомірно виділити знання, вміння, навички, які відображають досвід репродуктивної і творчої діяльності, а також емоційно-ціннісних відносин.

Розглянемо структуру змісту шкільної освіти. Його визначальним елементом є **знання.**

Знання – це результат пізнавальної діяльності людини. Вони перевіряються суспільно-історичною практикою і знаходять своє відображення у свідомості людини у вигляді **уявлень, понять, фактів, термінів, суджень, теорій.** Знання можуть бути життєві, побутові, які ґрунтуються на спостереженнях, здоровому глузді, і наукові, які набуваються внаслідок цілеспрямованого навчання і самонавчання.

Знання уворюються у формі слів, ними вони узагальнюються і переважно передаються, хоча є й інші засоби передачі інформації – знаками, звуками, кольорами, жестами тощо. Най-

¹ Дидактика средней школы. / Под ред. М. М. Скаткина. – М. – С. 101 – 103.

важливіша вимога до знань, які вивчаються, – науковість і водночас доступність для дітей даного віку.

Знання є складовою умінь людини діяти. «На тісний зв'язок умінь із знаннями вказує значення самого слова «уміння» (від рос. *ум* – *розум*). Без знань немає вмінь. Але вміє той, хто не тільки знає, а й може застосовувати свої знання на практиці, користуватися ними у змінюваних ситуаціях. Можна сказати, що вміння – це знання людини в дії».¹

Уміння виявляються в різних видах діяльності. За участю мислення в процесі пізнання об'єктів вони поділяються на **дві великі групи: розумові і практичні**; за характером діяльності людини вміння – найрізноманітніші. У школярів поступово формується велика кількість загальнонавчальних, мовленнєвих, ігрових, трудових, мистецьких, спортивних, побутових та інших умінь. Кожне загальне вміння, як правило, включає кілька окремих. Скажімо, загальне вміння самоконтролю залежить від рівня сформованості окремих умінь: аналізувати завдання, зіставляти свій спосіб виконання з правилом чи зразком, добирати приклади, робити висновок, виправляти помилку тощо.

Уміння включають різні дії. Окремі дії, багаторазово повторюючись, автоматизуються і стають **навичками діяльності**. Зауважимо, що є вміння, передусім загальні, які ніколи не перетворюються в навички. Скажімо, вміння розв'язувати задачі, особливо нестандартні, завжди потребує осмисленої діяльності, часто в дещо змінених умовах, на відміну від обчислювальних навичок, спосіб дії яких лишається незмінним.

Для сформованих навичок характерні швидкість і точність відтворення. Міцні навички відтворюються значною мірою автоматично. Наприклад, у першому класі систематично формується найважливіша навичка – правильного і швидкого читання. Це здійснюється на основі групи вмінь: виконувати звуковий і звукобуквений аналіз слів, членувати речення на слова, слова – на склади; читати слова з відкритими складами всіх видів, склади з різними збігами приголосних звуків. Якість читання школяра характеризується ще виразністю і свідомістю. Ці ознаки не перетворюються у навички, а залишаються вміннями. Адже кожного разу, щоб прочитати новий текст виразно, не наслідуючи чиєсь читання, а осмислено, його треба проаналізувати, зрозуміти мотиви поведінки дійових осіб, ставлення автора, настрої твору тощо.

Ступінь автоматизації навички залежить від її складності. Спостереження за учнями, в яких навички читання, письма,

¹ Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – С. 318 – 319.

лічби тільки формуються, показує, що в разі виникнення труднощів у них мимоволі починається процес деавтоматизації навички. Важке для читання слово дитина починає вимовляти поскладово або побуквено, у складному випадку додавання прилічує по одиниці тощо.

Знання, вміння й навички молодших учнів мають формуватися в тісній взаємодії. Наприклад, формування в дітей поняття про натуральне число й арифметичні дії із самого початку відбувається у зв'язку теорії і практики. На основі усвідомлення способу виконання дії поступово автоматизується навичка. Початкова школа традиційно вважалася школою вмінь і навичок. Її головне завдання протягом століть обмежувалося навчанням дітей читати, писати, лічити.

Сучасна початкова школа, крім цих завдань, має розв'язувати як обов'язкові й інші, не менш важливі – розвитку і виховання школярів. Розвивальний вплив змісту навчання реалізується через засвоєння школярами відомих способів діяльності (їх відтворення у вправляннях різної складності) і набуття досвіду творчої діяльності шляхом розв'язування творчих завдань. Чим менший вік учнів і обмеженіша їхня попередня підготовка, тим більша роль у змісті належить образним, конкретним знанням.

Зміст початкової освіти включає як спеціальний компонент – оволодіння загальнонавчальними вміннями й навичками, які мають міжпредметний характер. Цей компонент нормативно представлений у спеціальному розділі, який передую програмам з навчальних предметів для початкових класів.

Істотним компонентом змісту початкової школи є включення до його складу предметів або курсів цілеспрямованого **виховного впливу** (ознайомлення з навколишнім, народознавство, українознавство, валеологія, етика), які допомагають сформувати в дітей якості громадянина, основи здорового способу життя, культуру поведінки.

Таким чином, **зміст початкової освіти багатоконпонентний**. Він включає систему знань, умінь, навичок з окремих предметів, а також міжпредметні загальнонавчальні вміння й навички, засвоєння способів поведінки та емоційно-ціннісних ставлень до інших людей і світу.

Багатоконпонентність змісту – передумова реалізації у процесі навчання трьох цілей: **освітньої, розвивальної, виховної**.

Зміст освіти конкретизується в нормативних документах: навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках для учнів. Усі ці матеріали побудовані з використанням поняття **навчальний предмет**. Саме **навчальний пред-**

мет є спеціально сконструйованою формою змісту, яка адаптує основи певної науки до потреб шкільного навчання. Адаптація зумовлена метою навчального предмета, віковими особливостями учнів, кількістю часу на його вивчення, взаємозв'язком цього навчального предмета іншими.

У навчальному предметі виділяють **основну функцію** – зміст дисципліни, заради якої він вивчається в школі, й **супровідну**. Наприклад, основна функція предмета читання – навчити дітей самостійно читати. Але поряд з цим учні засвоюють доступні естетичні, етичні й світоглядні знання, уявлення про зображувальні засоби мови тощо. Це – супровідна функція. Отже, кожний навчальний предмет поліфункціональний.

У початковій школі навчальні предмети переважно не відображають одну галузь знань, хоча кожний виконує свою самостійну функцію, наприклад: навчання грамоти, музика, трудове навчання, фізичне виховання, образотворче мистецтво, природознавство, ознайомлення з навколишнім.

У більшості предметів початкової школи провідним компонентом змісту є **застосування способів діяльності**, тобто широкого кола різноманітних умінь і навичок. Однак вони базуються на усвідомлених знаннях про те, чому і як їх треба виконувати. Наприклад, ознайомлення з навколишнім, етика і культура поведінки, валеологія переважно формують досвід емоційно-ціннісних відносин дитини: гуманні почуття, потреби, позитивний досвід спілкування і поведінки.

Навчальні предмети мають різні співвідношення між зазначеними елементами соціального досвіду, оскільки кожний виконує свою роль у навчально-виховному процесі. Так, у навчанні грамоти, у фізичному вихованні способи діяльності завжди будуть провідним компонентом, а оволодіння вміннями і навичками – головною метою навчання. Такі предмети, як природознавство, ознайомлення з навколишнім, а також предмети шкільного компонента – краєзнавство, народознавство, українознавство – мають кілька рівнозначних функцій. Їх мета – формування знань, світоглядних уявлень, оцінних суджень, способів діяльності.

Таким чином, зміст сучасної шкільної освіти багатокомпонентний. Він включає знання, різноманітні вміння й навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення людини до природи, до себе та інших людей. Формою відображення змісту є навчальні предмети, інтегровані курси, які мають відповідати рівню підготовки учнів і цілям їх вивчення.

2.2. РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Серед багатьох проблем, які стоять перед сучасною школою, реформуванню змісту освіти належить визначальна роль. У ньому в особливій формі відбивається матеріальна і духовна культура людства. Що включити до змісту шкільної, і зокрема початкової, освіти з цих безмежних галузей? Які зміни в цьому змісті мають відповідати новому статусу нашої держави? Як забезпечити повноцінне навчання і водночас не перевантажити дитячу пам'ять зайвою інформацією, як дати поживу базовим потребам розвитку дитини? Ці проблеми становлять не лише теоретичний, а й практичний інтерес. Важливо в цьому процесі врахувати досвід минулого. Наприкінці ХХ століття є можливість ретроспективно глянути на те, коли, чому і як змінювався зміст початкової освіти, що було позитивним і негативним у цьому.

Початкова ланка освіти радянського і пострадянського періодів зазнала кількох істотних перебудов змісту, змін тривалості навчання, методичного забезпечення. Зміни в змісті початкової освіти України, починаючи з 20-х років, відбивають як загальні риси розвитку народної освіти в колишньому СРСР, так і специфічні для нашої держави.

Наркомос України у 1919 р. видав постанову про введення в усіх школах обов'язкового вивчення української мови, історії та географії України. У 1 – 4-х класах вивчалися лише п'ять предметів: краєзнавство (12 – 13 год.), малювання і ліплення (2 год.), ручна праця (2 – 3 год.), ігри і фізичні вправи (2 год.), співи (2 год.).

У четвертому класі вводилося кілька нових предметів. З інтегрованого курсу «Краєзнавство» виділяли як самостійні: рідну мову (4 год.), математику (4 год.), природознавство (2 год.); історію з громадянознавством (2 год.), географію (2 год.), починалося вивчення другої мови. Це були роки національного відродження, активної українізації не лише змісту освіти, а й усього соціально-культурного середовища. Відбувався також і бурхливий розвиток освіти національних меншин.

Позитивними рисами змісту освіти початкової школи 20-х років були зв'язок навчання з національною культурою, продуктивною працею, розвиток у вихованців пізнавальних інтересів, самостійності. Водночас педагогам нав'язувався ідеал нового типу підручника – «робочої книги з краєзнавчим ухи-

лом». Можна сказати, що основним джерелом змісту початкової освіти на початку 30-х років були навколишнє життя, класовий підхід у доборі й оцінці навчального матеріалу.

У 1928 р. Наркомос України видав «Схему розподілу матеріалу по концентрах і роках навчання», в якій критикувалися комплексні програми, робочі зошити. Водночас у цьому документі було дуже багато помилок. Зокрема, всеосяжною стала політизація змісту, навчання організовувалося через комплексні проекти, матеріал подавався безсистемно.

Після відомих постанов ЦК ВКП(б) «Про початкову та середню школу» (1931 р.) і «Про навчальні програми та режим роботи в початковій та середній школі» (1932 р.) в Україні на постійно запроваджується політехнізація школи.

Перед органами освіти стояло завдання – виробити єдиний зміст освіти для сільських і міських шкіл, створити мережу десятирічок, організувати «нульові» (підготовчі) групи, забезпечити високу якість навчання. Було прийнято рішення – покінчити з поширеною тоді практикою складання «місцевих» навчальних планів. Комісії науковців з Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) та інших установ пропонувалося визначити основні принципи побудови нових навчальних програм з усіх предметів. Але новостворені програми лишилися перевантаженими, вкрай політизованими, нечіткими були вимоги до засвоєння знань, умінь і навичок, недодержувався принцип систематичності й наступності викладу матеріалу.

Із середини 30-х років помітним став курс на «академічний» розвиток школи, на поступову відмову від трудового і політехнічного навчання. Так, з 1937 р. з програм початкових класів були вилучені уроки праці, заняття в майстернях і на пришкольських ділянках.

Як відомо, до середини 50-х років основні зусилля радянської школи спрямовувалися на підготовку учнів до навчання у вузах і технікумах. Боротьба за якість знань була актуальною проблемою теорії і практики.

Після введення у 1959 р. загальної обов'язкової восьмирічної освіти дітей і молоді початкова школа втратила свою функціональну самостійність і стала лише фундаментом для подальшого навчання.

У 1965-70-х роках навчальні плани та програми для початкових шкіл неодноразово уточнювалися (вводилося трудове навчання, але кількість годин не змінилася). Ці уточнення не мали наукового обґрунтування. Початкова школа дедалі більше перевантажувалася за змістом, але за методикою ли-

шалася школою навичок, вправлянь, повторень. Це гальмувало розвиток дітей, призводило до великого перевантаження їх навчальною роботою. Нехтування такими бажаними і природними для молодших школярів видами діяльності, як художня, ігрова, трудова, фізична, звужувало, збіднювало виховання і розвиток дітей. Є всі підстави вважати, що до кінця 60-х років початкова школа залишалася, по суті, на рівні довоєнних вимог. Такий її стан суперечив новим вимогам суспільства і даним психології про зрілі можливості молодших учнів.

У середині 70-х років (уперше після 30-х) розпочалися експериментальні дослідження в галузі початкового навчання, які мали на меті істотно змінити його цілі, зміст, тривалість. (Дослідження велися відомими психологами і педагогами: з проблем взаємозв'язку навчання і розвитку – Л.В.Занков, Г.С.Костюк, Н.О.Менчинська та ін.; з проблем підвищення теоретичного рівня навчання і формування навчальної діяльності – Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, В.О.Репкін та ін.) У лабораторії початкового навчання НДІ педагогіки України під керівництвом М.В.Богдановича методисти теж розпочали дослідження з метою розробки нового змісту навчання.

За результатами досліджень, які широко висвітлювалися у педагогічній пресі, обґрунтовувалася потреба підвищення теоретичного рівня початкової освіти, її виховної та розвивальної спрямованості. У ці роки діяла комісія АН СРСР і АПН СРСР зі створення нових навчальних планів і програм. Це був підготовчий період для переходу до загальної середньої освіти. Найбільші зміни, як показав час, відбулися саме в початковій школі. Так, основними напрямками реформування змісту початкової освіти були перехід від традиційного концентричного принципу побудови програм до лінійно-концентричного визначення змісту предметів, підвищення теоретичного рівня засвоєння знань, прискорення темпів навчання. Наприклад, експериментальне дослідження під керівництвом Л.В.Занкова будувалося на принципах високого рівня складності матеріалу, збільшення питомої ваги теоретичних знань, високого темпу їх засвоєння, усвідомлення дітьми процесу оволодіння знаннями, різнобічного розвитку всіх учнів, у тому числі й найслабкіших. Такі підходи потребували істотних змін у змісті освіти. Її метою ці вчені вважали формування в дітей загальної картини світу на основі знань з науки, літератури, мистецтва, спостережень за природою.

Було доведено й доцільність структурних змін у початковій освіті, можливість скорочення тривалості навчання в початковій школі до трьох років і підвищення її розвивальної ролі.

Підсумком цього етапу розвитку початкової школи став перехід на трирічне навчання за новими програмами і підручниками. Ці зміни відбулися майже одночасно на всій території СРСР без урахування реальної готовності до них шкіл, педагогів і батьків. Оновлений зміст, як і в попередні роки, був уніфікованим для всіх республік, розподіл годин на предмети лишився традиційним. У всіх школах величезної країни діяла типова програма, вивчення української мови за кількістю годин і методичними підходами будувалося за аналогією з російською.

В Україні проблему переходу від 4-річної початкової школи до 3-річної цілеспрямовано досліджували педагоги і психологи інститутів педагогіки і психології.

У 1969 р. був заснований журнал «Початкова школа» – надійний помічник учителя в його роботі. Відомі методисти, співробітники лабораторії початкового навчання – М.В. Богданович, Т.Ю. Горбунцова, Н.І. Волошанівська, Н.Ф. Скрипченко, Г.П. Коваль, Л.К. Нарочна, М.С. Вашуленко та інші публікували у журналі експериментальні програми, матеріали, календарні плани з математики, мови, читання, природознавства.

У 1971 р. був завершений перехід до 3-річної початкової школи, в якій, порівняно з попереднім етапом, більше уваги приділялося розвитку дітей. **Але зміст освіти, як і раніше, визначався на основі єдиної типової програми, розробленої в АПН СРСР.** Національна специфіка відбивалася лише в змісті рідної мови і читання (до речі, і в цих предметах питома вага перекладних текстів лишалася дуже високою).

Як один з наслідків застійних явищ в економіці й політиці спостерігалось зниження престижу освіти, якості навчання. Після прийняття «Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984 р.) розпочався новий етап розвитку початкової освіти. В Україні, як і в інших республіках колишнього СРСР, здійснювалося дослідне навчання дітей 6-річного віку.

Метою визначення нового змісту 4-річної початкової школи було:

– створення сприятливіших умов для загального розвитку учнів, підвищення ролі предметів естетичного циклу та фізичного розвитку;

– забезпечення оптимального співвідношення теоретичного матеріалу і вправляння;

– подолання характерного для 3-річної школи перевантаження й ускладнення матеріалу, зменшення концентризму;

– реалізація внутріпредметних і міжпредметних зв'язків;

– наступність змісту дошкілля і початкової школи в реалізації освітніх, виховних і розвивальних функцій.

За основу нового змісту було взято вдосконалені програми для 3-річної школи. Але цілі його вивчення, розподіл по класах, методична реалізація мали істотні відмінності.

Для досягнення кращих результатів у розвитку дитини був розширений і змінений склад компонентів початкової освіти. Вона включала:

1) цілеспрямоване формування навчальної діяльності (у програми вперше вводився розділ «Формування загальнонавчальних умінь і навичок»);

2) засвоєння знань, формування вмінь і навичок предметного змісту;

3) формування соціальних і моральних знань, досвіду правильної поведінки (через спеціальний предмет «Ознайомлення з навколишнім» у 1–2-х класах);

4) формування оцінної діяльності учнів.

Програмування всіх цих компонентів змісту в межах 4-річної початкової школи давало змогу урізноманітнювати форми навчальної діяльності, закладати основи самостійного учіння. У нових програмах зменшувався концентризм у вивченні основних розділів з мови та математики, посилювався лінійний принцип розміщення матеріалу. В цілому це давало певний резерв часу й сприяло більшій систематичності, наступності навчання.

У 80-х роках українські методисти вперше створили оригінальні підручники для початкової школи з усіх предметів.

80–90-ті роки – період паралельного функціонування двох типів початкових шкіл: трирічної і чотирирічної. Спочатку була державна і наукова орієнтація на поступовий перехід усіх шкіл тільки до змісту 4-річної школи. Ще до перебудови і здобуття Україною незалежності життя переконало, що типові навчальні плани, типові програми, єдині для всіх шкіл підручники суперечать принципу демократизації, закріплюють шаблони уніфікованої позанаціональної освіти.

Розробка нового змісту за новими вимогами суспільства ускладнювалася тим, що на цей час не було розроблено теорії змісту початкової освіти.

У 90-х роках з'явилися концепції неперервної освіти, базової освіти, початкової школи.¹ У 1993 р. прийнято Державну національну програму «Освіта», яка визначала основні напрями реформування змісту шкільної освіти в Україні наприкінці ХХ ст.

¹ Савченко О.Я. У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання // Поч. шк. 1990. – № 1. – С.2–7.

Через засвоєння змісту освіти особистість готується до збереження й розвитку культури (у широкому її розумінні). Тому зміст шкільної освіти, навіть у початковій школі, не може бути вузьким. Він має живитися **різними джерелами**, серед них найголовніші – природа, наука, виробничі технології, краєзнавство, людинознавство, педагогічні й психологічні знання тощо.

Зміст освіти не повинен зазнавати впливу будь-яких політичних партій і класового підходу у доборі навчального матеріалу, в оцінці тих чи інших явищ, подій тощо. Водночас зміст освіти забезпечує **соціалізацію** дитини, тобто входження її у світ цінностей, зафіксованих Конституцією, законами нашої країни, закріплених традиціями і звичаями народу.

Головні законодавчі засади цього процесу визначені у Конституції України таким чином:

«Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України. Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом» (ст.10).

«Держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України» (ст.11).

Загальнолюдське і національне у змісті освіти має, на нашу думку, співвідноситися як ціле і частина. Адже особистість індивідуально проходить основними етапами духовного розвитку людства. Призначення системи освіти – зорієнтувати особистість в усій різноманітності духовної скарбниці людства і насамперед національної.

Вивчення рідної мови, природи, історії, прилучення до найвищих досягнень духовної і матеріальної культури народу, його традицій, звичаїв, обрядів, народних ремесел має стати не лише джерелом знань, а й незамінним засобом формування національної самосвідомості. Національна самобутність школи має забезпечуватися не лише змістом навчання, а й дизайном навчального закладу, позакласною роботою, зв'язками з етнічним середовищем.

Основні принципи реформування змісту сучасної початкової освіти – **гуманітаризація, диференціація, інтеграція.** Їх реалізація має на меті формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання.

Гуманітаризація змісту на всіх рівнях освіти – це вияв нового мислення світового співтовариства щодо глобальних проблем розвитку людства. Вона передбачає передусім посилену увагу до внутрішнього світу людини, найбільше сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей.

Пріоритетна роль у гуманітаризації школи належить мовній, літературній, історичній, естетичній освіті, людинознавчим курсам, завдяки яким діти краще пізнають свою національну самобутність і світ, людей, суспільство, вчатьса самоорганізації і саморегуляції поведінки. Це сприяє розвитку гуманітарного мислення, утвердженню самоцінності кожної особистості.

Гуманітаризація визначає, що людина у взаєминах з природою – не володар, а лише її частинка. Тому ставиться мета змалку виховувати відповідальне ставлення дитини до свого довкілля.

Таке багатоаспектне явище, як гуманітаризація змісту освіти, здійснюється можливостями не лише гуманітарних, а й інших предметів. У змісті математики, трудового навчання, природознавства, роль яких незамінна у формуванні світогляду, мають бути компоненти, що сприяють виробленню гуманітарного ставлення до навколишньої дійсності.

Гуманітарна спрямованість початкової освіти передбачає ознайомлення з регіональними особливостями побуту, традицій, трудової діяльності населення краю, різноманітністю жанрів народної творчості, народним землеробським календарем тощо.

Важливим є і формування у дітей понять про здоровий спосіб життя та свої фізичні можливості, здатності до саморегуляції поведінки, оволодіння засобами відтворення працездатності тощо.

Українську мову як державну слід вивчати в початкових школах усіх типів так, щоб діти вільно володіли нею, усвідомлювали, відчували через мову **ментальність українського народу.** Змістове і часове співвідношення її вивчення з вивченням інших мов, на нашу думку, має визначитися їх близькістю. Мета вивчення нерідних мов – передусім опанування умінь та навичок спілкування. Початкова школа повинна бути багатомовною, адже сприйнятливість молодших учнів до засвоєння мов – науково доведений факт. Інша справа, що сучасна методика досі не визначилася, на якому етапі вивчення рідної мови оптимально вводити другу – слов'янську, третю – англійську або арабську мови тощо.

Виняткове значення у загальнокультурному розвитку дитини має мистецтво як засіб передачі морального досвіду свого народу й усього людства, джерело дитячої творчості і засіб спілкування.)

Диференційований підхід до визначення змісту освіти має бути обов'язковим принципом функціонування початкової школи. Він забезпечується різними шляхами залежно від типу школи та рівнів готовності дітей до навчання і може виявлятися в тому, що одні й ті самі цілі початкової школи досягаються на різному матеріалі. Наприклад, учитель обирає для навчання своїх учнів грамоти один з можливих варіантів змісту, зафіксований у певному букварі, тобто предмет може не змінювати своєї назви, але викладатися за різними навчальними програмами і підручниками.

Зміст початкової освіти диференціюється залежно і від типу школи. Нині створюються різні підручники для масових шкіл, прогімназій, авторських шкіл.

Психологи і методисти радять при визначенні змісту початкової освіти враховувати рівень готовності дітей до навчання. Зокрема, для обдарованих дітей і тих, кому навчання дається з відчутними труднощами, рекомендуються різні навчальні програми та підручники, але з обов'язковим відображенням базового компонента. Тут диференціація може виявлятися у звуженні чи розширенні інформаційної частини, зміні темпу засвоєння, способів подачі матеріалу.

Крім зовнішньої диференціації (на рівні змісту предметів і різних способів організації його засвоєння), у початковій ланці широко застосовується і **внутрішня**. Вона передбачає диференціювання змісту навчального матеріалу для учнів з різною підготовкою у межах теми чи окремого уроку, що дає змогу дати сильнішим дітям матеріал, який стимулює їхній розвиток, а слабшим – полегшити засвоєння програмного мінімуму. Йдеться про те, що сутність засвоєних елементарних знань не повинна суперечити науковим твердженням, тобто в доборі змісту мають одночасно враховуватися принципи науковості і доступності.

Особливість сучасної науки – інтеграція знань про розвиток навколишнього світу і суспільства. У дітей досить рано з'являється свій «образ світу». Попри його недосконалість, він має істотну характеристику – цілісність сприймання навколишнього. Із вступом до школи ця цілісність руйнується через кордони між окремими предметами. В результаті знання, які здобувають діти, мало пов'язані між собою. Деякі вчителі застосовують на своїх уроках міжпредметні зв'язки, але це має епізодичний характер. Якісно новий рівень синтезу знань – **інтегровані предмети, інтегровані курси**, які об'єднують навколо певного поняття чи теми різномірні знання. Синтез цих знань допомагає показати об'єкт з різних боків, розкрити взаємозв'язок явищ, інтен-

сивно формувати аналіз, порівняння, узагальнення. Особливо це важливо для формування світоглядних, людинознавчих, екологічних, комунікативних умінь, понять.

Інтегровані курси можуть будуватися на основі злиття двох-трьох предметів в один або об'єднання знань з окремих проблем в інтегровані блоки. Введення інтегрованих курсів (предметних і проблемних) створює передумови для різнобічного розгляду базових понять, явищ, ширшого охоплення змісту, формування в учнів самостійного мислення, позитивно-емоційного ставлення до пізнання, економного використання навчального часу. Інтеграція змісту дає можливість зменшити кількість обов'язкових предметів, раціонально використовувати педагогічні кадри, особливо в малокомплектній і неповній середній школах. Ученим складно виділити системотвірні поняття, які відображають реально існуючу потребу їх цілісного і різнобічного розгляду. Скажімо, такі поняття, як *слово, величина, форма, розмір, вага, простір, рух, час* тощо, безумовно, вимагають інтеграції знань з різних галузей знань.

Важливо тільки, щоб інтеграція не перетворилася на мозаїку формально об'єднаних за зовнішніми ознаками різномірних знань.

Інтеграція навчання може бути засобом зменшення тижневого навантаження в умовах п'ятиденного навчального тижня. Початкова школа має успішний досвід запровадження інтегрованих курсів «Художня праця», «Ознайомлення з навколишнім», «Рідний край», «Музика і рух», «Народознавство». На часі апробація в масовому досвіді інтегрованих курсів «Грамота» («Математика», «Мова», «Ознайомлення з навколишнім»), «Художня культура», «Валеологія», «Розвиток пізнавальних здібностей» тощо. У зарубіжних школах (США, Англія) в інтегровані курси найчастіше об'єднують знання про живу і неживу природу, проблеми техніки, охорони й зміцнення здоров'я людей.

Узагальнимо основні теоретичні засади побудови змісту сучасної початкової освіти.

1. Зміст освіти має систематично оновлюватися й **одночас відповідати державним вимогам щодо якості навчання.** Найбільш цінною і довготривалою частиною системи шкільної освіти є загальноосвітня підготовка – її базове ядро. У Законі України про освіту (ст.5) визначено актуальність розробки державних стандартів змісту і оцінка навченості дітей.

Державні стандарти освіти розробляються окремо з кожного освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються Кабіне-

том міністрів України. Вони підлягають перегляду та перезатвердженню не рідше як один раз на 10 років.

Державний стандарт загальної середньої освіти має відображати суспільний ідеал і враховувати реальні можливості особи і системи освіти в його досягненні. Це – документ взаємних зобов'язань: з одного боку, він має чітко окреслювати суспільні гарантії щодо освітніх послуг, які держава зобов'язується безплатно надати кожному, хто має намір здобути загальну середню освіту; з іншого боку, він визначає вимоги до тих, хто претендує на одержання документа про відповідний рівень освіченості. Цей документ має окреслити обсяг змісту загальної середньої освіти та характеристики обов'язкового рівня його засвоєння кожним учнем. Отже, державний стандарт загальної середньої освіти – це унормована система показників про освіченість особи, що реалізується комплексом нормативних документів, які визначають суспільно зумовлений зміст загальної середньої освіти та вимоги і гарантії держави щодо її здобуття громадянами.

Державний стандарт загальної середньої освіти як комплексний нормативний документ включає:

– **базовий навчальний план середньої школи**, який дає цілісне уявлення про перелік і співвідношення основних галузей знань за роками навчання в середній школі та його структуру (державний компонент як інваріантна частина базового плану і регіональний та шкільний компоненти як варіативна його частина; додаткові години на освітні галузі, індивідуальні та групові заняття; курси за вибором і факультативні заняття тощо);

– **освітні стандарти галузей знань (навчальних предметів)** як змістова конкретизація цілей загальноосвітньої підготовки учня середньої школи в навчальних програмах з предметів, що входять до інваріантної частини базового навчального плану й вивчаються на певних ступенях навчання, а також система вимог, що визначають рівень засвоєння змісту освітньої галузі, обов'язковий для кожного учня;

– **державні вимоги до мінімального рівня засвоєння змісту загальної середньої освіти за ступенями навчання** (початкова, основна і старша школа), що засвідчує досягнення учнем мети загальноосвітньої підготовки на певному віковому етапі свого розвитку; вони містять критерії, відтворені у вигляді типових завдань, і форми оцінки відповідності рівня освіченості конкретної особи державному стандарту загальної середньої освіти.

Зміст кожного предмета передбачає наявність двох частин – інваріантного (незмінного) ядра, яке переглядається

порівняно рідко, і варіативної частини – оболонки, яка має порівняно швидко реагувати на запити суспільства і систематично оновлюватися й переглядатися.

2. Відповідно до загальнодержавних цілей початкового навчання в змісті освіти мають відбиватися чотири основних елементи:

- система знань (уявлень, понять, фактів, зв'язків, залежностей) про природу, людину, суспільство, техніку тощо;
- система загальних способів навчальної діяльності;
- досвід індивідуальної творчої діяльності;
- досвід емоційно-вольового, морального, естетичного ставлення людини до навколишньої дійсності, вміння користуватися системою цінностей суспільства.

Отже, сучасний зміст початкового навчання має бути багатокомпонентним і національним, бо це – об'єктивна передумова реалізації його розвивальних і виховних функцій.

3. У доборі змісту слід керуватися не критерієм максимуму того, що може засвоїти дитина, а тим, наскільки цей зміст чутливий до вікового періоду, які базові потреби він задовольняє, що дає для подальшого розвитку, які можливості для економічного використання навчального часу і розумових сил учнів відкриває.

Тому до конструювання змісту слід підходити системно, тобто бачити взаємозв'язок різних чинників, що впливають на якість навчання, і виділяти серед них пріоритети його добору й удосконалення. Для початкової ланки – це спрямованість на **загальний і різнобічний розвиток дітей та повноцінне оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності.** У зв'язку з цим у доборі змісту необхідно одночасно враховувати:

- а) його наступність і перспективність;
- б) потенційні можливості для взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку;
- в) можливість достатнього за тривалістю і частотністю впливу на кінцеві результати навчання;
- г) об'єктивні передумови для організації навчальної діяльності різних рівнів складності.

4. У ситуації вибору вчителями навчальних планів і програм, створення авторських шкіл принципово важливо домогтися **фундаментальності початкової освіти.** Будь-який вибір має створювати передумови для повноцінного засвоєння учнями тих предметів, які відображають базовий зміст початкової школи, не залежать від регіональних особливостей і природного оточення школи (за даними ЮНЕСКО, по-

чаткова освіта за своїм змістом на 80 % належить до обов'язкових результатів навчання). Тому завданнями реформування змісту початкової освіти є: визначення базового навчального плану, розробка змісту і структури державних стандартів за галузями базового навчального плану, визначення системи вимірників оцінки якості початкової освіти.

5. Сучасний зміст початкової освіти визначається, як правило, у формі предметів. Перед дидактами і методистами постає нова проблема з формування змісту освіти: **як доцільніше його визначити – за окремими предметами чи інтегрованими курсами?** Зміст освіти в початковій школі тривалий час формувався під впливом вимог середньої ланки, що й зумовило відповідний набір предметів у навчальному плані. Мова і математика у ньому посідали панівне місце, вони вважалися й вважаються досі головними предметами, а всі інші – другорядними. Щоб забезпечити базові потреби дитячого організму в інтенсивній рухливості, грі, малюванні, імпровізації, ручній праці, треба підняти роль й інших предметів, збільшити час на їх викладання.

Тому вчені переглядають форму подання змісту і набір предметів для початкової ланки, визначають їх питому вагу з урахуванням психологічних особливостей дитини і нової ситуації розвитку суспільства (йдеться про вплив неформального, некерованого інформаційного потоку на учнів через ТБ, субкультуру молоді тощо). Є ряд практичних проблем змісту освіти, які дидакти досліджують разом з учителями-експериментаторами. Зокрема, як поєднувати предметну основу початкового навчання з його інтеграцією та диференціацією? Яким чином, деполітизуючи освіту, забезпечити належний рівень соціального розвитку і громадянського виховання дітей? Як оптимально поєднати українознавчий компонент зі змістом освіти у школах національних меншин? Скільки мов вивчати в початковій школі, коли розпочинати засвоєння іноземних мов? Як поєднати необхідність введення державних стандартів зі створенням умов для розвитку обдарованих дітей, орієнтацією на індивідуалізацію навчання?

Цей далеко не повний перелік питань засвідчує актуальність і важливість роботи теоретиків і практиків над реформуванням змісту початкової освіти.

2.3. НАВЧАЛЬНІ ПЛАНИ І ПРОГРАМИ ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ

Зміст шкільної освіти відображений у нормативних документах: навчальних планах і програмах для загальноосвітніх шкіл різного типу.

Навчальний план – це державний документ, в якому визначено перелік навчальних предметів, їх розподіл за роками навчання, кількість годин на тиждень.

В СРСР діяли єдині для всіх загальноосвітніх шкіл навчальні плани. Вивчення предметів, зазначених у них, було обов'язковим на всій території країни незалежно від особливостей республік. Зміни в переліку предметів за класами, кількості годин на їх вивчення відбувалися директивно, за вказівками союзного Міністерства освіти, як правило, без наукового обґрунтування. Щоб привести навчальні плани у відповідність з досягненнями розвитку науки, із змінами у суспільстві, переважно їх доповнювали новими предметами або збільшували кількість годин. Це, зрештою, призводило до великого перевантаження учнів.

Навчальний план дає концентроване уявлення про загальну концепцію освіти, він постійно оновлюється. Питання побудови навчальних планів належить до дискусійних в усьому світі.

Зокрема, дискутуються питання про те, як доцільніше складати плани – за окремими предметами чи комплексами й інтегрованими курсами, які предмети мають становити мінімум змісту на кожному ступені навчання, які з них обов'язкові, а які – вибіркові тощо.

Теоретичні основи побудови навчальних планів стали об'єктом наукових досліджень порівняно недавно, – починаючи з 80-х років (В.С.Ледньов, І.К.Журавльов, В.В.Краєвський та ін.).

Реформування суспільства закономірно зумовлює перегляд навчальних планів відповідно до нових цілей і змісту освіти на нових теоретичних засадах.

Принципові зміни у підходах до складання навчальних планів сталися в 1989 році. За основу було взято новий підхід – урахування інтересів суспільства, держави, національних особливостей і потреб особистості. Відповідно до рівнів управління народною освітою в навчальному плані йшлося про три компоненти змісту загальної середньої освіти: союзно-республіканський, республіканський і шкільний.

В умовах державного суверенітету нашої держави і створення національної системи освіти Міністерство освіти України, опрацьовуючи нові навчальні плани, з 1994/95 навчального року за-

пропонувало основні, базові варіанти для масових шкіл і гімназій та ліцеїв. Навчальні плани мають створити передумови для здобуття всіма учнями повноцінної освіти з урахуванням державних вимог, особливостей регіону і школи. Цьому сприяє виділення в плані двох компонентів: інваріантного і варіативного.

Інваріантний компонент має забезпечити соціально необхідний для кожного школяра обсяг і рівень знань, умінь і навичок, потрібних для всебічного розвитку. Він включає: мовно-літературну освіту, математику (з основами інформатики), суспільні, природничі, естетичні та оздоровчо-трудова дисципліни.

Час між предметами «Музика» і «Образотворче мистецтво» кожна школа розподіляє самостійно, враховуючи кадрові можливості. Замість предметів «Образотворче мистецтво» і «Праця» може бути інтегрований курс «Художня праця», замість «Музика» і «Фізкультура» – «Музика і рух».

Варіативний компонент складається з предметів, курсів за вибором учнів і факультативів, додаткових занять і консультацій. Його мета – сприяти диференціації навчання, врахуванню регіональних умов та індивідуальних особливостей школярів. Цей навчальний час школа використовує на свій розсуд для поглибленого вивчення окремих предметів, індивідуальних занять.

Для початкової школи **інваріантний компонент** передбачає вивчення учнями державної мови, математики, музики і образотворчого мистецтва, фізичної культури, природознавства, трудового навчання. Орієнтовне співвідношення між предметами: гуманітарний блок – 40 – 46 %, природничо-математичний – 30 – 35 %, естетичний – 7 – 11 %, оздоровчо-трудова – 16 – 20 %. Такі співвідношення у змісті початкового навчання характерні для багатьох країн.

У школах з неукраїнською мовою навчання час між предметами гуманітарного циклу розподіляється дещо інакше, оскільки, починаючи з першого класу, вивчається державна мова.

Варіативний компонент у навчальних планах для початкової школи може бути представлений україно(народо)знавством, етикою, вивченням іноземних мов або мов інших народів України, додатковими годинами на вивчення інших предметів, які відповідають регіональним особливостям, можливостям школи і запитам учнів (скажімо, заняття з валеології, охорони здоров'я). На шкільний компонент пропонується кількість часу у межах 20 % від загальної кількості годин.

Повноцінність загальної середньої освіти забезпечується реалізацією як інваріантної, так і варіативної частин типових навчальних планів, принаймні в обсязі обов'язкового сумарного навантаження навчальних годин.

ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Згідно із Законом України «Про загальну середню освіту» Державний стандарт загальної середньої освіти складається з державних стандартів початкової, базової і повної середньої освіти.

Цей державний стандарт розроблений відповідно до можливостей дітей молодшого шкільного віку початкової школи і передбачає всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання і вміння вчитися. Поряд з функціональною підготовкою за роки початкової освіти діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань.

I. Базовий навчальний план початкової школи

1. Загальна частина

Базовий навчальний план початкової школи (далі – Базовий навчальний план) є складовою частиною Державного стандарту загальної середньої освіти. Він дає цілісне уявлення про зміст і структуру цього рівня освіти, встановлює погодинне співвідношення між освітніми галузями, визначає гранично допустиме навантаження учнів та загальнорічну кількість годин.

Базовий навчальний план складається з таких освітніх галузей: мови і література, математика, здоров'я і фізична культура, технології, мистецтво, людина і світ.

Кожна галузь побудована за змістовими лініями, які є наскрізними для всіх рівнів загальної середньої освіти.

Зміст освітніх галузей може бути реалізований через окремі навчальні предмети та інтегровані курси.

Відповідно до мети і завдань середньої освіти її зміст ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Початкова освіта як складова частина загальної середньої освіти спрямована на всебічний розвиток молодших учнів та повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності. Тому в доборі змісту враховується його наступність і неперервність, доступність і науковість, потенційні можливості для взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку, реалізації принципів індивідуалізації, гуманізації навчально-виховного процесу.

До Базового навчального плану входять інваріантна і варіативна складові частини змісту початкової освіти.

Інваріантна складова частина змісту формується на державному рівні і є обов'язковою для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форм власності. Зміст інваріантної складової частини подано через освітні галузі, сукупність яких необхідна і достатня для загальноосвітньої підготовки учнів молодшого шкільного віку. Вилучення з інваріантної складової частини будь-якої з освітніх галузей порушує цілісність загальноосвітньої підготовки на рівні початкової освіти і наступність основної школи.

В інваріантній складовій частині Базового навчального плану визначено мінімально необхідну кількість навчальних годин на вивчення кожної освітньої галузі.

Варіативна складова частина Базового навчального плану формується навчальним закладом самостійно з урахуванням особливостей навчального закладу та індивідуальних освітніх потреб учня. У початкових класах варіативна складова частина включає години, які можна використати додатково на вивчення освітніх галузей, індивідуальні консультації та групові заняття з учнями.

Навчальне навантаження учнів складається з годин інваріантної і варіативної складових частин і не може перевищувати гранично допустимого тижневого навантаження учнів, установленого Базовим навчальним планом на підставі санітарно-гігієнічних норм організації навчально-виховного процесу.

Згідно із Законом України «Про загальну середню освіту» тривалість навчального року в початковій школі не може бути меншою, ніж 175 робочих днів, а тривалість уроків становить: у перших класах – 35 хвилин, у других–четвертих – 40 хвилин.

Режим роботи загальноосвітнього навчального закладу визначається відповідно до нормативно-правових актів.

На основі Базового навчального плану, який визначає загальні засади побудови початкової освіти, МОН розробляє типові навчальні плани для загальноосвітніх навчальних закладів. У типових навчальних планах зміст освітніх галузей реалізується через навчальні предмети і курси інваріантної складової частини. На основі типових навчальних планів навчальні заклади щороку складають робочі навчальні плани, в яких конкретизується варіативна складова частина початкової освіти з урахуванням особливостей організації навчального процесу в навчальному закладі.

Бюджетне фінансування загальноосвітнього навчального закладу здійснюється відповідно до встановленої Базовим навчальним планом сумарної кількості годин інваріантної і варіативної складових частин з урахуванням можливого поділу класу на групи при вивченні окремих предметів.

2. Освітня галузь «Мови і література»

Освітня галузь «Мови і література» передбачає опанування

молодшими школярами української мови та інших мов як засобу спілкування і пізнання, прилучення до скарбниць духовності і культури, літературних надбань українського народу і народів світу, виховання громадянськості, патріотизму, національної самосвідомості.

Зазначені цілі відображаються у змісті таких компонентів освітньої галузі, як українська мова, мова за вибором загальноосвітнього навчального закладу, читання.

Основною змістовою лінією мовної освіти у початковій ланці загальноосвітньої школи є комунікативна, яка передбачає формування та розвиток умінь слухати, говорити, читати і писати. Лінгвістична та українознавча лінії забезпечують відповідний обсяг знань про мову, умінь і навичок їх використання у мовленнєвій діяльності, а також уявлення про звичаї, побут українського народу, визначні події та постаті в історії України.

Зазначені освітні лінії пронизуються діяльнісною лінією, яка передбачає уміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати мовні факти.

Сутність початкової літературної освіти полягає в розвитку повноцінних навичок читання, ознайомленні школярів з дитячою літературою в поєднанні жанрових форм, авторської і тематичної різноманітності, у художньо-естетичному освоєнні тексту і дитячої книжки, у формуванні творчих здібностей.

3. Освітня галузь «Математика»

Основним завданням початкового курсу математики є розвиток молодших школярів через засвоєння математичних понять та формування в них спеціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті і достатніх для вивчення математики в наступних класах, у тому числі забезпечення пропедевтичного оволодіння систематичними курсами алгебри і геометрії.

Зміст освітньої галузі забезпечує формування в учнів уявлень про натуральне число, засвоєння прийомів виконання арифметичних дій і обчислювальних навичок, ознайомлення учнів з основними величинами та їх вимірюванням, практичне ознайомлення з окремими залежностями між ними, формування уявлень про окремі геометричні фігури та їх властивості, вироблення необхідних графічних умінь.

4. Освітня галузь «Здоров'я і фізична культура»

Освітня галузь «Здоров'я і фізична культура» забезпечує свідоме ставлення до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності, сприяє фізичному розвитку дитини, формує основи здорового способу життя.

Головними завданнями фізичного виховання у початковій школі є: ознайомлення з впливом рухової активності та загартування організму, формування знань, умінь і навичок особистої гігієни, профілактики захворюваності і травматизму, правил техніки безпеки;

формування усвідомленої індивідуальної установки учня щодо необхідності удосконалення основних якостей його фізичного розвитку;

формування умінь і навичок основ здорового способу життя, безпеки життєдіяльності, самостійного та свідомого виконання комплексів ранкової гігієнічної гімнастики, використання профілактичних вправ для запобігання порушенню постави та розвитку короткозорості, зняття локальної втоми;

навчання дітей основних рухів.

5. Освітня галузь «Технології»

Метою освітньої галузі «Технології» у загальноосвітніх навчальних закладах є розвиток особистості через залучення школярів до творчої праці, ознайомлення з основами комп'ютерної грамотності, засвоєння знань про властивості оброблюваних матеріалів (предметів праці), вивчення засобів праці (інструментів), формування конструктивного підходу до виконання трудових завдань і обробки інформаційних даних, навчання безпеки праці.

У процесі реалізації цієї освітньої галузі у початковій школі розв'язуються такі завдання:

ознайомлення учнів з основами сучасного виробництва та формування умінь і навичок роботи ручними знаряддями праці, що застосовуються в різних технологічних процесах;

формування практичних умінь і навичок у предметно-перетворювальній, конструкторській та конструктивно-художній діяльності, пропедевтична орієнтація у різних видах праці, розвиток трудових якостей працівника на основі доступних видів продуктивної праці (господарської діяльності);

– виховання творчого ставлення до праці.

Змістовими лініями освітньої галузі є творча праця, продуктивна праця, навчальна праця, основи виробництва, професійна орієнтація, трудове виховання.

6. Освітня галузь «Людина і світ»

Освітня галузь «Людина і світ» передбачає усвідомлення школярами своєї належності до природи і суспільства, створення елементарної бази для засвоєння учнями відповідно до вікових особливостей різних видів соціального досвіду, системи цінностей суспільства, морально-правових норм, традицій.

Розвивальний аспект змісту цієї освітньої галузі передбачає формування досвіду творчої діяльності учнів, оволодіння узагальненими способами дій, рольове моделювання способів поведінки в різних ситуаціях, розвиток активного пізнавального ставлення до дійсності.

Найважливішим виховним аспектом цієї освітньої галузі є формування у школярів патріотизму, поваги до Української держави, її символіки, свідомого бажання зробити свій внесок у становлення України як демократичної заможної держави – рівноправного чле-

на світової спільноти. Виховне спрямування забезпечується набуттям учнями досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу через вибір змісту, особистісно значущого для дітей, його зв'язок з навколишньою дійсністю, співвідношення системи потреб і мотивів, створення умов для самовираження учнів у різних видах діяльності.

Багатоплановий зміст освітньої галузі посилює спрямованість навчального плану початкової школи на всебічний розвиток особистості, дає змогу створити передумови для цілісної системи навчання та педагогічних впливів.

Освітня галузь «Людина і світ» у початковому періоді враховує наступність у зв'язках між дошкільною, початковою загальною та базовою загальною середньою освітою і окреслюється змістовими лініями людина як особистість, людина серед людей, людина, природа і суспільство, культура, нежива природа, жива природа, планета Земля, рідний край, наша Батьківщина – Україна.

Зміст стандарту реалізується через інтегрований курс або окремі навчальні предмети. Освітня галузь «Людина і світ» включає систему інтегрованих (з різних природничих наук) знань про об'єкти і явища живої та неживої природи і взаємозв'язки та залежності між ними, їх зміни в часі і просторі. На доступному рівні вона відображає цілісну природничо-наукову картину світу і місце в ній людини шляхом опосередкованої реалізації в змісті галузі законів і закономірностей існування природи. обов'язковою складовою змісту освітньої галузі є оволодіння учнями методами пізнання природи (спостереження, практична робота, дослід) та уміння розв'язувати пізнавально-практичні задачі з природничим змістом. Розвивальний аспект змісту цієї освітньої галузі полягає у формуванні розумових здібностей учнів, їх емоційної сфери, спостережливості, забезпечення умов для оволодіння досвідом спілкування, самореалізації, самовираження в навчально-пізнавальній діяльності відповідно до індивідуальних можливостей кожної дитини. Здійснення виховної функції природничого змісту пов'язане із засвоєнням молодшими школярами елементів екологічної культури, усвідомленням ними цінності здоров'я і здорового способу життя, залежності життя людини від стану навколишнього природного середовища.

7. Освітня галузь «Мистецтво»

Головна мета цієї освітньої галузі полягає в розвитку особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні.

У початковій школі домінуюча роль належить активній художній діяльності і творчому самовираженню дітей у сфері мистецтва.

Кількість годин на тиждень за предметами та курсами

Освітня галузь	Кількість тижневих годин у класах				Разом
	1	2	3	4	
Інваріантна складова частина					
Мови і література ¹	8	8	9	9	34
Математика	3	4	4	4	15
Здоров'я і фізична культура	3	3	3	3	12
Технології	2	1	1	1	5
Людина і світ	1	1	2	2	6
Мистецтво	2	2	2	2	8
Всього	19	19	21	21	80
Варіативна складова частина					
Додаткові години на освітні галузі, індивідуальні консультації та групові заняття	2	2	3	3	10
Сумарна кількість годин інваріантної та варіативної складової змісту початкової освіти	21	21	24	24	90
Загальнорічна кількість навчальних годин, що фінансується з бюджету	735	735	840	840	3150
Гранично допустиме тижневе навантаження учнів	20	20	22,5	22,5	85
Сумарне гранично допустиме навантаження учнів на рік	700	700	790	790	2980

Основними завданнями освітньої галузі «Мистецтво» у початковій школі є пробудження у дітей інтересів до мистецтва, залучення до художньо-творчої діяльності. На відміну від традиційного підходу до змісту освіти у діючій початковій школі, де викладаються дві відносно відокремлені дисципліни «Музика» та «Образотворче мистецтво», освітня галузь «Мистецтво» спрямована на залучення школярів до творчої діяльності в музичному, образотворчому

¹ В останній галузі «Мови і література» передбачено вивчення української мови як рідної, державної, мови шкіль національних меншин та іноземної мови. Години цієї освітньої галузі розподіляються у типових навчальних планах.

(візуальному), хореографічному, театральному та екранних видах мистецтва. На основі такої взаємодії різних видів мистецтв у школярів формується цілісне художнє світосприйняття і світовідчуття, система естетичних ідеалів і смаків, почуття реальної відповідальності за збереження культурних надбань суспільства.

У початковій школі державний стандарт освітньої галузі передбачає вивчення мистецтв, серед яких основними (домінуючими) залишаються «Музика» та «Образотворче (візуальне) мистецтво». Доцільним є взаємозв'язок цієї освітньої галузі з іншими гуманітарними предметами (наприклад, заняття з хореографії можуть інтегруватися з предметом «Фізична культура», елементи театрального мистецтва – з предметом «Читання»). Впровадження в шкільну практику такого художнього комплексу дасть змогу розширити асоціативні уявлення, збагатити світовідчуття, забезпечити сенсорний, емоційний та інтелектуальний розвиток учнів.

Може бути кілька варіантів навчальних планів. Їх складають на основі базового плану з урахуванням типу школи, вікових можливостей дітей, ліміту навчального часу, додержання принципів наступності і послідовності. Ці документи кожна школа затверджує на своїй педагогічній раді.

Індивідуальне навчання дітей здійснюється за спеціальними планами, які школа розробляє з урахуванням індивідуальних потреб учнів.

У кожній школі залежно від місцевих умов та з урахуванням санітарно-гігієнічних вимог педрада визначає **режим навчально-виховної роботи**. При запровадженні 5-денного робочого тижня навчальне навантаження не повинно перевищувати у перших класах 20 годин, у других – четвертих – 22. Для дітей, які потерпіли від аварії на Чорнобильській АЕС, а також інших учнів з ослабленим здоров'ям рекомендується щадний режим (Інструктивний лист МО України від 01.06.92 р. № 1 / (9 – 43).

До кожного навчального предмета розробляється навчальна програма, що визначає його зміст, представлений тематично.

Усі функції змісту початкового навчання мають відображатися в програмі **повно і конкретно**. Повнота передбачає включення до програми з урахуванням специфіки предмета всіх необхідних елементів змісту: знань, умінь, способів дій, досвіду творчої діяльності. Конкретність програми виявляється у відображенні змісту освіти в єдності з процесом навчання, тобто вона має містити короткі вказівки на те, **що, в якій послідовності і як має вивчатися, скільки навчальних годин.**

У програмі виділяються базові поняття предмета, обґрунтовуються їх необхідність, достатність, послідовність з точки зору наступності й сенситивності розвитку дітей.

Навчальні програми для початкової школи мають таку структуру: пояснювальна записка, опис змісту діяльності з даного предмета за розділами чи темами, основні вимоги до знань і вмінь учнів на кінець навчального року.

У пояснювальній записці розкриваються цілі та завдання вивчення даного предмета, його роль для початкової школи, коротко характеризуються основні методичні принципи його засвоєння.

Наприклад, у пояснювальній записці до програми з мови, правопису і розвитку мовлення вчитель спочатку ознайомлюється з чітко визначеною метою цього предмета. Зокрема, молодші учні мають опанувати знання про зв'язне висловлювання (текст) та сукупність мовленнєвих умінь, необхідних для спілкування в усній і писемній формах, а також комплекс елементарних знань і вмінь з різних розділів мовної теорії.

На жаль, у сучасних програмах немає вказівок на те, що в них можна змінювати. Скажімо, в програмі з природознавства можна було б зазначити варіанти часу на вивчення великих тем, дати додаткові вказівки щодо врахування регіональних особливостей. У навчальних програмах майже немає вказівок на внутріпредметні зв'язки, що ускладнює організацію процесів узагальнення та систематизації виучуваного матеріалу. Вчителів доводиться самостійно визначати, який матеріал і коли треба зіставляти, різнобічно аналізувати й узагальнювати.

Контролюючі функції програми розмежовано на дві частини: «учні повинні знати» і «учні повинні вміти». Зіставивши зміст цього розділу програми по класах, учитель може з'ясувати, що нового в цих вимогах додається кожного року, визначити об'єкт контролю з кожної теми.

Збірник програм для I – III і I – IV класів відкривається розділом «Формування загальнонавчальних умінь і навичок». Учителеві важливо усвідомити, що ці і вміння, і навички формуються на міжпредметній основі протягом усього періоду початкової школи відповідно до можливостей програмного матеріалу з різних предметів, урахування попереднього рівня оволодіння ними. Цей розділ, розроблений О.Я.Савченко, у 1985 р. був уперше включений до державних програм початкової школи.

У процесі реформування змісту початкової освіти уточнюються навчальні плани і програми: зміст інвари-

антної частини базового плану, час на вивчення предметів, досліджуються можливості відображення в нормативних документах шляхів гуманітаризації, диференціації, інтеграції освіти.

2.4. ПІДРУЧНИКИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Для молодших школярів підручник – основне джерело знань з певного предмета. Підготовка підручників для кожного типу навчального закладу й етапу навчання має певну специфіку.

Перш ніж стати сучасним підручником, цей вид навчальної книги пройшов довгий історичний шлях. В античному світі підручники були рукописними і призначалися для еліти суспільства. Коли з'явився друк, підручники стали доступнішими. Першим друкованим підручником у нашій країні була азбука Івана Федорова, видана у Львові 1574 р. У 1596 р. вийшла граматика Лаврентія Зизанія. Граматика Мелетія Смотрицького (1619) була шкільним підручником понад 130 років.

З половини XVII ст. з'явилися перші підручники арифметики.

Так, у 1703 р. вийшов підручник Л.Магницького «Арифметика, сиречь наука числительная», який до середини XIX ст. слугував основним підручником для школярів. Яскравий слід в історії створення підручників для початкової школи лишили підручники Я.А.Коменського «Відчинені двері мов» і К.Д.Ушинського «Рідне слово» та «Дитячий світ».

Цікаво і повчально ознайомитися з розробкою шкільних підручників за радянських часів.

Проблему підготовки шкільних підручників в Україні у різні періоди розв'язували по-різному. Перші п'ять років будівництва нової школи після 1917 р. старі підручники пристосовували до нових умов. У початкових класах українських шкіл діти вчилися читати за букварем «Від хати – до школи», читанками «Веселка», «Колоски життя», лічити за задачником «Життя та знання в числах» тощо. Автори цих підручників прагнули адаптувати традиційний зміст початкової школи до нових політичних умов.

Розвиток школи на початку 30-х років характеризувався відмовою від традиційної форми підручника і нав'язуванням педагогам «ідеалу» нового типу підручника – «робочої книги з краєзнавчим ухилом». Так, у 1930 р. була видана книжка начебто з математики, в якій головним, проте, був не математичний зміст, а матеріал для соціального виховання з яскраво вираженим політичним спрямуванням (усі революційні свя-

та, антирелігійна робота, п'ятирічка, день Ілліча тощо). Аналогічною була інтегрована робоча книга «Червоні зорі», в якій мовний, літературний, суспільствознавчий, математичний, природничий та інші матеріали групувалися за політичною ідеєю. Отже, основним джерелом змісту освіти було навколишнє життя. Але в 1930 – 1932 рр. спостерігається поступовий відхід від комплексних програм і проектів, розпочинається створення нових навчальних програм і, відповідно, постає проблема створення нових підручників. За постановою ЦК ВКП(б) (1933 р.) Наркомосам заборонялося видавати так звані робочі книги, розсипні підручники, які не забезпечували систематичного вивчення основ наук.

На часі була проблема видання стабільних підручників. Принципово, що в ті роки в Україні переважно використовували підручники, видані «Учпедгизом» РСФСР. Видавництво «Радянська школа» випускало лише букварі та читанки для початкових класів і підручники з російської мови для українських шкіл.

Із середини 80-х років у зв'язку з проведенням експерименту з навчання дітей 6-річного віку і паралельним існуванням три- і чотирирічної школи в Україні починається створення нових оригінальних підручників з математики, української мови, ознайомлення з навколишнім, природознавства, образотворчого мистецтва, російської мови. Показово, що деякі підручники доповнювалися робочими зошитами (з навчання грамоти, математики, мови, природознавства). Поряд з новими підручниками в серії «Бібліотека вчителя початкових класів» випускалися поурочні розробки з кожного предмета, дидактичні матеріали. Це було першою спробою створити в Україні навчальні комплекти.

Процес підготовки нових підручників на цей час уже дістає певне теоретичне підґрунтя. У щорічних збірниках «Проблеми шкільного підручника» (М.: Просвещение, 1972 – 1981) аналізуються різні аспекти підручникотворення (добір змісту, структури, типи запитань, способи ілюстрування тощо), у педагогічних журналах публікуються результати їх експериментальної перевірки, проблеми підручникотворення є предметом обговорення на різноманітних конференціях.

До здобуття Україною незалежності в початковій школі не було альтернативних навчальних планів, програм, а отже, і альтернативних підручників. Лише з 1992/93 навчального року вчителі в нашій країні дістали можливість вибирати підручники (букварі, читанки, посібники з математики, художньої праці).

Процес створення нових альтернативних підручників тільки розпочинається. Розглянемо ознаки, які мають характеризувати сучасні підручники. Наголосимо: з оновленням освіти через зміну її цілей стає актуальною проблема **перегляду функцій підручників**. Донедавна шкільний підручник був зорієнтований переважно на інформаційну і відтворюючу функції, які обслуговували таку модель навчання: вчитель передає знання, а учень опановує їх на рівні засвоєння – присвоєння. Сучасна освіта вимагає особистісно-орієнтованої моделі навчального процесу. А це – антипод традиційних педагогічних систем, розрахованих на слухняних виконавців, а не на **співпрацю** всіх учасників навчального процесу. В зв'язку з цим у сучасних підручниках мають бути різні завдання, які б забезпечували, крім **інформаційної, мотиваційної і розвивальної функції**. Це, безумовно, вимагає багатоманітності прийомів для їх втілення з урахуванням специфіки змісту та віку учнів.

Розглянемо найважливіші з цих прийомів.

Особистісно-орієнтована модель навчання зумовлює визначальну роль **діалогу і полілогу** як форми організації співробітництва, а певною мірою – і суперництва (хоча перше результативніше, особливо для опанування комунікативного і соціального досвіду). Тому в підручниках мають передбачатися завдання для діалогу з різною метою (учень – учитель, учень – учні, учень – учень), завдання для роботи в парі, групі, фронтальної та індивідуальної. Особливо важливим є введення навчальних завдань **на вільний вибір**. Ситуації вільного вибору, а також наявність обов'язкового і необов'язкового матеріалу посилюють мотиваційну функцію підручників, стимулюють розвиток самооцінки, запобігають гіперопіці учнів з боку вчителя.

Найбільш актуальною і складною для авторів є проблема **добору навчального матеріалу** за певними критеріями: науковості, систематичності, ступеня необхідності. Перед ними постає складне питання: як узгодити зміст, структуру та обсяг підручника з цілями предмета і часом, що відводиться на його вивчення, з віковими особливостями учнів і типом школи?

Дуже важливо, щоб обсяг підручника не перевищував можливостей учнів. Якщо тексту забагато, це стомлює дітей, знижує увагу та інтерес. Відомо, що надмір інформації зумовлює формальне, поверхове знання.

Визначаючи обсяг підручника, його автори мають передбачити способи диференційованої подачі матеріалу з урахуванням рівнів розвитку дітей, співвідношення завдань на тренування і творче використання, забезпечення доступності, систематичності й достатності вправ тощо.

Сучасний шкільний підручник повинен мати виразні ознаки певної педагогічної технології, тобто давати вчителю масової школи взірць добротної технології навчання і розвитку. Ознайомлюючись із змістом підручника, вчитель може побачити майбутній сценарій організації навчальної діяльності. Сучасний урок повинен будуватися не за якоюсь усталеною схемою, а мати гнучку структуру, тому підручник прогнозує діяльність учнів, спрямовану на розв'язування певних навчальних завдань.

Структура підручника, текст і позатекстові позначення, символи, колір, ілюстрації мають давати чітке уявлення, чого і як слід навчати за цим підручником.

Такий підхід може сприйматися і як спроба стримати творчість учителя. Однак, якщо йдеться про підручники нового покоління, саме технологічність нового підручника здатна забезпечити його випереджальну роль щодо масової практики, пришвидшити запровадження нових ідей. Адже для того й створюються нові підручники, щоб процесуально втілити надбання педагогічної науки та авторські знахідки.

Сучасний підручник, навіть для початкової школи, повинен поступово, але послідовно й наполегливо готувати дітей до **самонавчання**. Цей аспект має принципове значення, адже учневі треба адаптуватися в суспільстві, яке постійно змінюється і потребує ініціативних людей, здатних самостійно мислити. У гарних підручниках ця ідея реалізується різнобічно. Зокрема, для забезпечення **мотивації учіння** автори практикують різні засоби заохочення та підтримки самостійних розумових зусиль учнів: достатній вибір завдань різного рівня складності, цікавий матеріал, ілюстрації, схеми міркування тощо.

Процесуальний аспект – уміння автора спроектувати в тексті, завданнях, схемах розгорнутий процес самоучіння. Це передбачає вміння учня ставити й усвідомлювати мету (що я роблю, для чого, з якою метою), робити вибір та давати оцінку засобів виконання самостійної роботи, **прогнозування** (що з цього вийде), обов'язкову **самооцінку, самоаналіз** якості своєї роботи. Якщо підручник час від часу дає дітям можливість усвідомлено пройти крізь усі ланцюжки самостійного учіння, то в них поступово створюється установка на самоорганізацію і самоаналіз інтелектуальної праці.

У сучасних підручниках має бути система завдань, які навчають різних способів пізнання. Зокрема, спочатку на рівні оволодіння мислительними операціями (аналіз, порівняння, узагальнення, доведення тощо), а потім – перенесення знань і способів дій у нову ситуацію.

Підручник для початкової школи повинен мати чітку структуру, кольорове і шрифтове виділення опорних слів, висновків, схем. Бажано, щоб у ньому була достатня кількість ілюстрацій, які полегшують процес виділення й запам'ятовування головного. У тексті мають бути певні повтори основних думок і посилання на внутріпредметні і міжпредметні зв'язки.

Є певні вимоги і до поліграфічного виконання: бажано, щоб усі підручники для одного класу були однакового формату, мали м'яку обкладинку з поліефірним покриттям, міцну основу, чіткий шрифт, ілюструвалися реалістичними малюнками з виразним чітким зображенням об'єктів.

Вибираючи новий підручник для учнів, учитель повинен зіставити його з діючою навчальною програмою. Адже вдалий підручник – надійна основа для реалізації всіх цілей вивчення предмета.

Таким чином, сучасний підручник має забезпечувати інформаційну, мотиваційну і пізнавальну функції учіння, показувати, чого і як слід навчати школярів з даного предмета. Водночас він уже – не єдиний носій навчальної інформації, тому в його змісті учень має знаходити орієнтири для подальшої роботи відповідно до своїх пізнавальних можливостей і потреб самостійно вчитися.

ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ

Закінчіть речення: «Зміст шкільної освіти має бути аналогом соціального досвіду, тому до його складу входять...»

Які джерела формування змісту початкової освіти?

Які функції навчального предмета? Назвіть предмети, які обов'язково вивчаються в початковій школі.

Чим різняться інваріантний і варіативний компоненти в навчальному плані?

Які особливості навчальних планів для шкіл з різними мовами навчання?

Яким вимогам має відповідати сучасний підручник?

Які складові елементи включає Державний освітній стандарт?

Чим базовий план відрізняється від типового?

У чому сутність диференціації та інтеграції змісту початкової школи?

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту». – К., 1996.

Закон про загальну середню освіту. – К., 1999.

Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття». – К., 1994. – Розділ «Зміст освіти». – С. 11 – 14.

Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Гуманітаризація загальної середньої освіти // Почат. шк. – 1995. – №4. – С. 9 – 14.

Зяюн І.А. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій // Шлях освіти. – 1996. – №1. – С. 1 – 9.

Савченко О.Я. Альтернативні можливості початкової освіти // Почат. шк. – 1995. – №4. – С. 2 – 8.

Савченко О.Я. Реформування змісту початкової освіти // Почат. шк. – 1996. – № 1. – С. 2 – 7.

Современная дидактика: теория – практика. – М., 1994.

Цінності освіти і виховання. Наук.-методичний збірник. За ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997.

Шинкарук В.І. Культура й освіта: світоглядні аспекти // Шлях освіти – 1996. – №1. – С.9 – 15.

ТЕМАТИЧНА КАРТА



Розділ 3

ПРОЦЕС НАВЧАННЯ

Не забуваймо, що в школі дитина не тільки вчиться. В школі вона живе. Там, де вихователь забувають цю істину, навчання стає для дитини важким тягарем. Там, де навчання виступає як невід'ємна частина багатогранного духовного життя, – воно для дитини бажане й захоплює.

Василь
Сухомилинський

*Освіта скарб-
навчання
ключ до нього.*

Народна
мудрість

3.1. ВІКОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Учителі повинні добре знати фізіологічні та психічні особливості розвитку дітей і враховувати їх в організації навчання, режиму життєдіяльності школи. Тому вважаємо за необхідне нагадати найважливіші вікові характеристики дітей 6 – 9 років у контексті їх готовності до школи.

Організм дитини розвивається як цілісність, однак його окремі органи і системи ростуть і формуються нерівномірно та неодноразово. Існує певна черговість найбільш інтенсивного розвитку тих чи інших структур і функцій організму, що зумовлює його життєздатність, готовність до певної діяльності в конкретний віковий період. Це – одна з фізіологічних основ здійснення вікової періодизації на підставі визначення провідного типу діяльності, який породжує в дитини психічні новоутворення. «Вибірковість» фізіологічного розвитку зумовлює підвищену чутливість організму до впливу тих чи інших чинників. Наприклад, у період інтенсивного розвитку мозку організм особливо чутливий до нестачі в їжі білків, розвиток мовних функцій потребує мовного спілкування, моторики – рухової активності.

Отже, здатність дитячого організму до навчальної діяльності, його стійкість проти впливів середовища зумовлюються рівнем дозрівання відповідних функціональних систем. Тому визначення того, чого краще навчати дітей різного віку, повинне мати і фізіологічне обґрунтування. Важливо також знати, що готовність дитини

до окремих видів ігрової, навчальної, трудової, спортивної діяльності формується неодноразово.

Установлено таку послідовність зміни провідних видів діяльності дитини:

- 1) безпосереднє емоційне спілкування дорослих з немовлям;
- 2) предметно-маніпулятивна діяльність у ранньому віці;
- 3) рольова гра дошкільника;
- 4) навчальна діяльність молодшого школяра;
- 5) громадська і комунікативна діяльність підлітка;
- 6) навчально-професійна діяльність старшокласника.

Для кожного етапу характерні періоди стабільного й критичного віку (Л.С.Виготський). У стабільному віці розвиток здійснюється головним чином за рахунок малопомітних змін особистості, які, стрибкоподібно нагромаджуючись, виявляються в новоутвореннях. У відносно короткий проміжок часу відбуваються значні зрушення в розвитку особистості дитини, що є виявом кризи віку. Отже, за Л.С.Виготським, віковий розвиток – діалектичний процес, в якому перехід від одного віку до іншого здійснюється не еволюційним, а революційним шляхом.

Проте положення про неминучість криз у переходах людини від нижчих до вищих рівнів психічного розвитку, на думку Г.С.Костюка, є дискусійним.¹ Численні життєві факти свідчать, що кризи, конфлікти у цьому процесі не обов'язкові, оскільки зумовлюються індивідуальною своєрідністю життєвих умов кожної дитини і підлітка.

Початкова школа виростає з дошкільця. Цей період психологи і педагоги визначають як унікальний у психічному становленні людини, оскільки саме тоді закладаються фундаментальні основи розвитку, пробуджуються і змінюються передумови та механізми оволодіння різноманітними видами людської діяльності. Коротко пригадаємо, як ці передумови формуються в дошкільнят.

Найважливіша особливість **раннього віку (до 3 років)** – надзвичайно швидкий темп розвитку органів сприймання та їх диференціювання. Іде велика робота нервової системи – утворення складних умовних рефлексів. Друга особливість – інтенсивний розвиток рухових навичок, формування мовлення. Трирічна дитина вже розмовляє реченнями, вільно розуміє мову дорослих, якщо зміст її не виходить за межі життєвого досвіду малюка. Цей вік характеризується також великою залежністю психічного й фізичного здоров'я дитини від умов соціального середовища. Тому продуманий і доцільний режим

¹ Див.: Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка – К., 1976. – С. 51 – 52.

життя малюка – важлива гігієнічна умова повноцінного розвитку його нервової системи.

У переддошкільний період (3–6 років) темпи фізичного розвитку сповільнюються, зате інтенсивно розвиваються вегетативні функції, передусім серцево-судинна система, органи дихання, хоча низький рівень розвитку систем, які забезпечують постачання кисню в м'язи, недосконала ще регуляція процесів обміну. Звідси низька витривалість дитячого організму до значних навантажень. Виразна особливість цього віку – інтенсивний розвиток рухових аналізаторів, що й зумовлює велику потребу в руховій активності. Діти із задоволенням виконують не лише прості природні рухи (ходіння, біг, підстрибування, лазіння), а й складні. Вони вже вміють і повинні самостійно вдягатися, роздягатися, застібати тощо. Швидкість і якість виконання цих дій показують рівень моторної зрілості дитини. Організм дошкільнят має низький опір проти захворювань порівняно з іншими віковими періодами.

Характерна особливість дітей переддошкільного віку – активне прагнення до пізнання світу.

Особливе значення в цей період має сенсорне виховання, яке відбувається в усіх видах діяльності (ігровій, руховій, зображувальній, музичній, трудовій, навчальній). Виконуючи різноманітні дії, дитина вчиться розпізнавати, виділяти якості предметів, їх призначення, орієнтуватися у просторі, розрізняти величину, форму, вагу предметів, високі й низькі звуки, голосне й тихе звучання.

Для цілеспрямованого розвитку в дітей сенсорних умінь вихователі орієнтують їх на всебічне обстеження незнайомих предметів усіма органами чуттів. Сенсорний досвід набувається у взаємозв'язку з мовленнєвим розвитком, бо слово узагальнює, конкретизує, уточнює те, що дитина не в змозі визначити самостійно.

У цьому віці активно розвиваються емоції і почуття, які супроводжують усі види діяльності малюків. Дошкільники яскраво виражають моральні та інтелектуальні емоції, що є важливими внутрішніми збудниками їхньої активності й поведінки.

У переддошкільний період формується **готовність до систематичного шкільного навчання**. Про шестирічну дитину напередодні школи можна говорити як про особистість, бо вона **вже може усвідомлювати свою поведінку, порівнювати себе з іншими**. У більшості дітей формується мотиваційна готовність до школи, хоча дещо і своєрідна. Ось як пише про це відомий дослідник Ш.О.Амонашвілі: «Школа приваблює 6-річну дитину серйознішими справами, діти знають, що на них

там чекає складніше життя. «Хочу вчитися» – по суті означає прагнення дитини змінити спосіб дошкільного життя, увійти у широкі соціальні стосунки з оточенням. Дитина, звичайно, знає, що навчання – суспільно значуща справа, тому воно для неї – сходинка дорослості. Однак прохання дитини швидше віддати її до школи, навіть інколи сльози, що не беруть, не можна оцінювати як зрілий мотив учіння, бо дошкільника приваблює зміна своєї життєвої ситуації, результат (навчитися читати, писати тощо), а не праця, завдяки якій цього можна досягти.¹»

Наскільки 6-річні діти готові до систематичної навчальної діяльності? Психологи відзначають, що в них достатньо розвинуте мовлення (можуть пояснити зміст знайомої гри, побудувати розповідь за малюнком, виразно розповісти вірш), мислення їх переважно наочне (думають образами, а не абстрактними поняттями, хоча розуміють і їх). Увага, пам'ять, уява дошкільника – переважно мимовільні, однак уже помітні тенденції до виникнення довільної уваги, пам'яті, уяви. Потрібні лише спеціальні умови для їхнього цілеспрямованого розвитку.

Під час перебування дітей у дошкільних групах педагоги дістають достовірні знання про те, на що здатний кожний вихованець: його працездатність, мислення, мовлення, чого він чекає від школи, вчителя. Усе це – гарантія плавного, безболісного переходу до навчання. Добре, коли спільними зусиллями педагогів поступово нагромаджуються дані про кожну дитину на **єдиній психолого-педагогічній карті** за такими напрямками:

- фізичний розвиток (зріст, вага, зір, слух, сила, координація рухів, швидкість вимірюються 2–3 рази на рік);
- психологічні якості (активність, темп реакцій, темперамент, емоційна спрямованість, естетичні уподобання тощо);
- пізнавальні здібності (спостережливість, увага, пам'ять, мислення, уява);
- загальний розвиток, поінформованість, розвиток мовлення, володіння читацькими, графічними та обчислювальними вміннями і навичками (для школярів);
- самооцінка і самоконтроль;
- особливості характеру і поведінки (організованість, працелюбність, самостійність, доброта, скромність, правдивість, ставлення до себе, інших людей, природи тощо);
- пізнавальні інтереси і мотиви учіння.

¹ Див.: Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет. – М., 1986. – С. 13 – 19.

Ця карта передається до школи, де поповнюється потім записами вчителя-класовода. Такий фактичний матеріал – надзвичайно важливий для корекції поведінки дітей, спілкування з батьками.

Отже, перехід від дошкільного до шкільного дитинства готується в процесі провідної діяльності – гри і дошкільних форм навчання (розвиток мовлення, малювання, ліплення, конструювання). До кінця дошкільного віку в дитини формується **ряд психічних новоутворень**, а саме:

- прагнення до суспільно значущої діяльності;
- здатність довільно керувати своєю поведінкою, спрямовувати зусилля на розв'язання пізнавальних завдань;
- уміння робити елементарні узагальнення;
- практичне оволодіння мовою;
- уміння налагоджувати стосунки з ровесниками, разом гратися й працювати.

У молодшому шкільному віці триває функціональний розвиток нервової і серцево-судинної систем, органів дихання, шлункового тракту тощо. З фізіологічного погляду цей віковий період – відносно спокійний, ріст і розвиток відносно рівномірні. Це – ніби затишок перед бурєю перебудови діяльності усіх систем організму, яка почнеться в підлітковому віці.

Кістково-сполучний апарат молодших школярів відзначається гнучкістю, оскільки в їхніх кістках ще багато хрящів. Дещо змінюється м'язова система. Так, уже в першокласників маса м'язів становить близько 28% маси тіла. Збільшення її супроводжується зростанням сили дітей, що підвищує здатність організму до порівняно тривалої діяльності, сприяє вдосконаленню координації рухів і володіння тілом. Проте дрібні м'язи кисті в першокласників розвиваються ще повільно. Десь тільки наприкінці 9–10-річного віку діти навчаються розподіляти навантаження на різні групи м'язів, і їхні рухи стають більш координованими.

Діти в цьому віці дихають частіше, ніж дорослі. Тому таке велике значення для їхньої нормальної працездатності має перебування на свіжому повітрі. Частота серцевих скорочень у молодшого школяра сталіша, ніж у дошкільника, але дуже змінюється під впливом рухів, позитивних і негативних емоцій.

Якось, виступаючи з доповіддю в Інституті спеціальної педагогіки у Варшаві, Януш Корчак продемонстрував у рентгеновському кабінеті серце дитини, яка злякалася нової обстановки. Присутні побачили на екрані, як прискорено забилося маленьке серце. Відомий лікар-педіатр і педагог звернувся до присутніх із словами: «Дивіться і запам'ятовуйте: коли ви

гнівається і коли втомилися, коли діти стають нестерпні і виводять вас із себе, коли ви сердитесь й кричите, коли в нападі гніву хочете покарати, згадайте, що так виглядає і так реагує серце дитини».¹

Вага мозку першокласника наближається до ваги мозку дорослої людини. Особливо збільшуються у вазі лобні частини, пов'язані з діяльністю другої сигнальної системи. Однак внутрішня структура мозку, його аналітико-синтетична діяльність ще далеко не довершені, хоч значно досконаліші, ніж у дошкільників.

Процеси гальмування в молодших учнів переважають над процесами збудження частіше, ніж у дошкільнят, що створює важливі фізіологічні передумови для формування таких вольових якостей, як здатність коритися вимогам, виявляти самостійність, утримуватися від небажаних вчинків, контролювати себе.

В учнів початкових класів рухливішими, порівняно з дошкільнятами, стають нервові процеси, завдяки чому діти можуть швидко змінювати поведінку відповідно до обставин, легше звикають до незнайомих людей, нових видів діяльності.

Які вікові особливості молодших учнів проявляються у новій для них навчальній діяльності? Змістовну характеристику молодших школярів знаходимо в працях Г.О.Люблінської, Г.С.Костюка, О.В.Скрипченка, Т.І.Косми, Н.С.Лейтеса. Психологи відзначають, що діти цього віку, як правило, слухняні, з готовністю виконують вимоги дорослих. У них яскраво виявляється **наслідувальність** – важливе джерело успіхів у початковому навчанні. Молодші учні схильні до приучування та емоційного сприймання. Особливістю їхньої розумової діяльності є те, що вони часто обмежуються сприйняттям зовнішніх ознак, понять, явищ. **Ніби губка, вбирають знання, але не завжди усвідомлено.** Такі вікові особливості, як беззастережне підкорення авторитетові, підвищена сприйнятливність, вразливість, багато в чому визначають навчальні досягнення молодших школярів.

Учителі початкових класів відзначають зростання поінформованості своїх вихованців про навколишнє життя. Багато дітей приходять до школи, вмюючи читати, лічити, добре володіючи мовою. **Однак непоодинокі випадки, коли інтелектуальний розвиток випереджає розвиток мотивації і вольових якостей.**

Характерна особливість молодших школярів – їхня «демократичність» у поводженні з учителем, мимовільність поведінки, невміння узгоджувати свої дії з нормами шкільного життя.

¹ Корчак Я. Як любити дітей. – К., 1976. – С. 9.

У розвитку дітей 90-х років спостерігається зростання негативних тенденцій: неврологічні реакції в поведінці, невміння зосередитися на роботі, прояви агресивності щодо ровесників і незнайомих людей. Імовірно, що все це зумовлено складнощами соціально-економічної перебудови суспільства.

Багато сучасних дітей виховуються в умовах одинокітної сім'ї, у сім'ях, де немає бабусь, дідусів. Це ускладнює умови їх соціалізації, збіднює внутрішнє життя в усіх його вимірах.

Під впливом навчання у молодших школярів розвивається теоретичне мислення, тобто вони засвоюють наукові поняття, закономірності, поступово оволодівають такими мислительними операціями, як аналіз, порівняння предметів, узагальнення істотних ознак і відкидання неістотних. Крім того, систематичне навчання сприяє і виникненню довільності психічних процесів, плануванню, контролю власних дій.

По-різному ставляться молодші учні до **знань, нової інформації**. У кожному класі є чимало дітей, які довірливо, з готовністю сприймають почуте, вбирають без обдумувань усе, що каже вчитель. У них постійна робоча установка: слухати, наслідувати, виконувати. Проте з перших днів навчання вчитель помічає дітей, які вирізняються ініціативністю, бажанням висловити власну думку. Все вони хочуть дослідити, побачити, випробувати.

Як і дошкільнята, молодші школярі – «чомучки». Вони часто запитують дорослих: «Що це? Як це трапилося? Звідки взялося?», – і не задовольняються короткою відповіддю. Вони неодмінно хочуть знати причину події, обставини, як і що відбувалося тощо.

Інколи 9 – 10-річна дитина виявляє риси, типові для підлітків: виразний пізнавальний інтерес, товариські нахили, витримку, певну критичність в оцінці дорослих, наполегливість у досягненні мети тощо. Водночас ці діти, порівняно з підлітками, безпосередніші, легко захоплюються новою діяльністю, новими друзями, легко змінюють свої оцінки й прихильності. Як і дошкільнята, молодші школярі дуже люблять мультфільми, охоче слухають казки, пригодницькі оповідання, вигадують таємничі, неймовірні історії, фантазують. Дорослі інколи вважають дитячі фантазії брехнею і цим ображають почуття малих вигадників. Насправді ж дитяча уява створює неймовірні сюжети для того, щоб цікавіше було жити, щоб пояснити на свій розсуд те, що неможливо досягнути, усвідомити.

Характерна риса молодших школярів – **підвищена чутливість, здатність глибоко й болісно переживати**. Цю особливість дитячих емоцій з вражаючою достовірністю розкрито

в багатьох художніх творах. Пригадаймо твори Тараса Шевченка, Лесі Українки, Михайла Коцюбинського, Бориса Грінченка або повісті про свої дитячі роки Сергія Аксакова, Льва Толстого, Максима Горького.

Ось так написала про свій біль Леся Українка:

*Як дитиною, бувало,
упаду собі на лихо,
Хоч до серця біль доходив,
я собі вставала тихо.
«Що болить?» – мене питались.
Але я не признавалась.
Я була малою горда.
Щоб не плакати, я сміялась.*

З роками забуваються факти, обставини, події, а гостре почуття, пережите в дитинстві, лишається в пам'яті. Як важливо, щоб учителі не забували про це, спілкуючись з дітьми.

Отже, молодший шкільний вік – перехідний період, в якому проявляються риси дошкільного дитинства і типові особливості школяра, вік багатий на приховані можливості розвитку, які дуже важливо своєчасно помічати й підтримувати. Це – час, коли закладаються та розвиваються основи багатьох психічних якостей. Особливо вдумливо слід ставитися до вікових особливостей фізичного і психічного розвитку дітей, що дасть учителеві можливість цілеспрямовано, без шкоди для вихованців організувати їх якісне навчання.

3.2. СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Перш ніж розглядати сутність процесу навчання, визначимо цілі початкової школи.

Будь-яка організована діяльність розпочинається з визначення її цілей. **Навчальні цілі підпорядковані загальним цілям початкової ланки освіти.**

Цілі початкової школи зумовлені її функціями у державній системі неперервної освіти та віковими особливостями молодших учнів. **Насамперед вона має забезпечити подальше становлення і формування дитячої особистості, її загаль-**

ний розвиток засобами класичної та народної педагогіки. У початковій школі дитина опановує знання з різних галузей людської культури, набуває міцних навичок і гнучких умінь з читання, письма, усного й писемного мовлення, навчається лічити, розв'язувати практично значущі задачі.

Виховання і навчання на першому ступені школи тісно взаємозв'язані і зорієнтовані на те, щоб формувати в учня бажання й уміння вчитися, задовольняти безпосередні інтереси до пізнання навколишнього світу й самого себе, разом із сім'єю навчити гуманно й етично поводитися з людьми.

У початкових класах, особливо в першому й другому, мають продовжуватися лінії дошкільного розвитку: пріоритетність виховних завдань, цілісність впливу на дитину через взаємозв'язок навчальної і пізнавальної діяльностей, широке використання гри, цілеспрямований розвиток сенсорних умінь, вправності й координованості рухів, гостроти зору, уяви, саморегуляції поведінки й загальнономовленнєвий розвиток.

У навчальних програмах цілі навчання сформульовані досить узагальнено. Вони конкретизуються на рівні навчального предмету, а потім учитель самостійно робить це стосовно вивчення певної теми (так зване тематичне планування) і конкретного уроку. Так у навчальному процесі йде послідовне роздроблення та уточнення цілей: предмет – розділ – система уроків – урок.

Розглянемо основні поняття процесу навчання.

Навчання – одне з основних понять дидактики. Це – цілеспрямований процес взаємодії між учителем та учнями з метою їхнього розвитку, освіти і виховання. Ступінь активності учнів у цій взаємодії різний. **Нова стратегія освіти передбачає особистісно-орієнтоване навчання.** Сутністю його є партнерство всіх учасників навчально-виховного процесу, утвердження ідей гуманізму, стимулювання до творчості й самореалізації як учнів, так і вчителів.

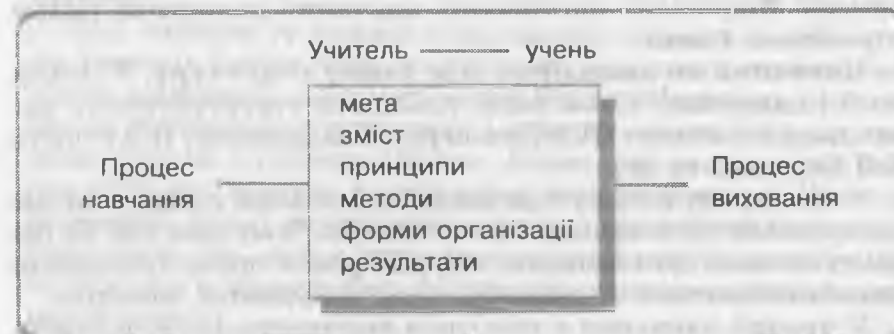
Дидактична сутність навчання полягає в тому, що воно відбувається у постійній взаємодії двох діяльностей: **викладання і учіння.**

Викладає – педагог, учитель, особа, яка передає, навчає, допомагає комусь опанувати певний зміст, способи діяльності тощо. Отже, слово «*викладати*» має два значення: 1) *розповідає, передає знання* і 2) *організовує навчання*. Учень, засвоюючи, навчається – в нього відбувається процес учіння.

Поняття навчальний процес охоплює всі компоненти навчання: діяльність викладача, діяльність учня, засоби, за допомогою яких здійснюється цей процес, форми, в яких він реалізується. Оскільки у процесі навчання вихо-

ується особистість, розвиваються її пізнавальні здібності, то правомірно є назва *навчально-виховний процес*. Процеси навчання і виховання мають спільні структурні компоненти. Характеризуючи їх, зокрема, виділяють: мету, зміст, принципи, методи, форми організації, результати.

Наявність двох процесів у навчанні – викладання і учіння – не означає, що вони рівнозначні за своєю роллю. **Вчитель виступає організатором навчальної діяльності.** Він спрямовує діяльність учнів так, щоб останні були активними учасни-



ками, а не пасивними спостерігачами чи виконавцями, вступали у різні форми взаємодії з педагогом та іншими суб'єктами учіння.

Процес навчання може бути випадковим, стихійним, коли учень дізнається про щось, одержує нові знання або вдосконалює набуте без спеціальної мети і спеціального керівництва.

У навчальному процесі відбувається цілеспрямоване навчання, яке має конкретну мету і здійснюється за певних умов.

Цілеспрямовані навчання і виховання – це процеси подолання внутрішніх суперечностей, які спонукають людину до активної діяльності. Як зазначає Г.Костюк одна з основних суперечностей, що закономірно виявляється на всіх вікових етапах, – **розходження між новими потребами, цілями, прагненнями особистості, яка розвивається, і досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення.**¹

У навчанні постійно виникають розходження між новими пізнавальними цілями, завданнями і наявними в учнів способами дій, між новими ситуаціями і попереднім досвідом. Су-

¹ Див.: Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – С.90 – 94.

перечності, що виникають, розв'язуються за допомогою нових способів дій, досконаліших операцій. Подолання кожної суперечності – це розв'язання нової для учнів навчальної задачі, крок уперед у розвитку навчальної діяльності.

Перспективні життєві цілі, плани, що виникають у підростаючої особистості, породжують розходження між очікуваним, бажаним майбутнім і сьогоднішнім днем, між тим, до чого прагне особистість, що має стати джерелом майбутніх радощів, і тим, що в неї є.

У процесі навчання і виховання долаються одні внутрішні суперечності і виникають нові, а звідси – й нові цілі, завдання, вимоги. Відповідна організація навчання допомагає учням справитися з ними.

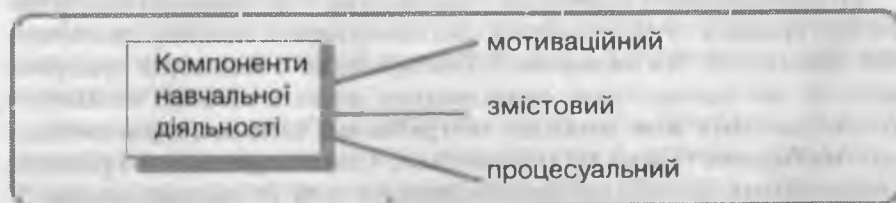
Навчання як діяльність має певну структуру. У психології і дидактиці відомі різні підходи до структурування навчальної діяльності (П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, В.В.Репкін, О.Я.Савченко та ін.).

У загальному вигляді будь-який пізнавальний процес включає зміст, способи дій і відносини його учасників. Чому саме так? Бо без змісту не може бути пізнання, але його рівень прямо зумовлений способами пізнання, за допомогою яких відбувається засвоєння.

У процесі навчання у школярів виникають певні потреби, мотиви, взаємовідносини, оцінки, які, в свою чергу, визначають їхнє ставлення до навчання.

У зв'язку з цим у структурі навчальної діяльності виділяємо три взаємозв'язаних компоненти: **мотиваційний, змістовий, процесуальний.**

Мотиваційний компонент має на меті збудити і закріпити в дитини стійке позитивне ставлення до навчальної діяльності, викликати допитливість, закріпити особистісно значущий сенс навчальних дій. Цей компонент формує внутрішню потребу до пізнавальної самостійності.



Змістовий компонент включає дві підсистеми: уже засвоєні знання, вміння, навички, на яких ґрунтується вивчення нового, і власне нові знання і способи дій, що є об'єктом засвоєння. Тому в навчанні відоме знання взаємодіє з невідомим, яке може засвоюватися по-різному.

Процесуальний компонент – способи діяльності (дії, операції), з яких складаються способи виконання діяльності.

Компоненти навчальної діяльності взаємозв'язані і спрямовані на досягнення певних цілей: навчальної, виховної, розвивальної. При цьому навчальна передбачає засвоєння учнями різних елементів змісту, розвивальна – вдосконалення пізнавальних процесів, здібностей, а виховна – формування особистісних якостей характеру, певного ставлення до навколишньої дійсності. Визначальною є навчальна мета, адже, навчаючись, дитина розвивається і виховується.

Цілі вчителя та учнів у навчальному процесі не збігаються. Вчитель бачить мету як кінцевий результат своєї педагогічної діяльності, його мета може бути глобальною, розрахованою на тривалу перспективу, і конкретною, пов'язаною, скажімо, тільки з певним уроком. Учень, як правило, не знає про цілі, які ставить перед собою його наставник. Учитель розкриває перед дітьми мету спільної діяльності на доступному рівні так, щоб у них виникло бажання досягти її. (Про це йдеться в параграфах «Мотивація учіння» і «Визначення цілей уроку»).

Цілеспрямований процес навчання здійснюється поступово, планомірно, систематично, досить тривалий час. Це означає, що навчальний матеріал з кожного предмета поділяється на відносно невеликі частини – теми, які можуть засвоюватися протягом одного або кількох уроків.

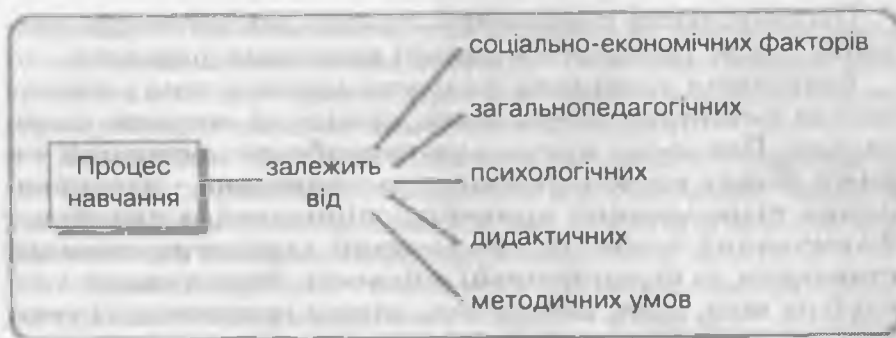
Поступовість і планомірність передбачають перехід до вивчення нового матеріалу за умови засвоєння попереднього.

У процесі навчання діти протягом невеликого проміжку часу (наприклад 10 – 15 хвилин) можуть самостійно виконувати різноманітні навчальні дії: слухати, писати, розповідати, пригадувати тощо.

Навчаючись, школярі досягають певних результатів, що на дидактичному рівні виявляється у засвоєнні таких компонентів змісту освіти, як знання, вміння, навички, способи дій, досвід інтелектуальної та емоційно-оцінної діяльності.

Процес навчання відбувається під впливом багатьох факторів і умов. Назвемо найголовніші.

Кожний фактор або умова діють через різноманітні чинники. Так, соціально-економічні фактори виявляються у забезпеченні прав громадян України на повноцінну освіту. Виконання Закону про освіту вимагає належного ідеологічного, фінансового і навчально-методичного забезпечення, урахування специфіки етнічних, географічних умов і регіональних особливостей.



За Конституцією України «кожен має право на освіту. Повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам. Громадяни мають право безоплатно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі. Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства» (ст.53).

У цій статті яскраво виявляються ознаки демократичних надбань нашої держави. Їх реалізація утверджує нові цінності освіти, створює можливості для задоволення освітніх потреб усіх верств населення.

Загальнопедагогічні умови впливають на якість навчання прямо чи опосередковано через тип школи, режим її функціонування, кількість і склад учнів, фаховий рівень учителів, дошкільну підготовку дітей тощо.

Психологічні умови визначають необхідність врахування вчителем вікових та індивідуальних особливостей дітей; закономірностей процесів засвоєння навчального матеріалу.

Дидактичні умови передбачають урахування дидактичних принципів, закономірностей, способів, форм організації навчального процесу. Але дидактичні умови самостійно не діють, а реалізуються через певний зміст і тому якнайтісніше пов'язані з методичними, зокрема з наявністю досконалих навчальних планів, програм, підручників, методичних посібників.

Отже, процес навчання – цілеспрямована, взаємозв'язана діяльність учителя та учнів (викладання – учіння) – яка має певну структуру і зміст, планомірний, систематичний характер і виявляється у конкретних результатах.

3.3. ПРИНЦИПИ І ПРАВИЛА НАВЧАННЯ

Дидактичні принципи – найважливіша категорія теорії навчання. Вони відображають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність учителя та учнів, зберігають своє загальне значення в навчанні всіх дисциплін і на всіх його етапах. Це зумовлене тим, що принципи відбивають у своєму змісті фундаментальні закономірності навчання (усталені залежності його результатів від умов організації), які об'єктивно існують у реальному педагогічному процесі.

Передусім визначимо сутність поняття «принципи навчання».

Незважаючи на історичну давність терміна (він зустрічається в працях Я.А. Коменського, А. Дистервега, Й. Гербарта, К. Д. Ушинського та інших педагогів), щодо суті назв принципів навчання та їх кількості досі немає одностайності. У відомій праці М.О. Данилова і М.М. Скаткіна «Дидактика середньої школи» читаємо: «Принципи навчання – категорія дидактики, яка характеризує способи використання законів навчання відповідно до мети виховання і освіти... Принципи навчання визначають зміст, методи і організацію навчання і разом з правилами навчання є для педагогів надійним керівництвом до дії».¹

Пізніше, у 80-х роках, В.І. Загв'язинський уточнив: принципи – це інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції; це – методологічне відображення пізнаних законів і закономірностей; це – знання про цілі, сутність, зміни, структуру навчання, виражені у формі, що дає змогу застосувати їх для регуляції норм практики.

Український дидакт А.М. Алексюк вважає, що принципи навчання виконують регулятивну функцію в двох аспектах. По-перше, це спосіб побудови наукових дидактичних теорій, коли об'єктом аналізу виступають принципи як елемент науково-педагогічного знання; по-друге, це спосіб регуляції практики навчання.

¹ Данилов М. О., Скаткин М.М. Дидактика средней школы. – М., 1976. – С. 46.

Аналіз підручників з педагогіки, виданих за останніх двадцять років, показує, що загальна кількість назв принципів сягає за тридцять, але в кожній праці йдеться здебільшого про шість-сім з них. Це означає, по-перше, що принципи не є догматом теорії навчання, вони можуть оновлюватися, уточнюватися, доповнюватися під впливом досягнень педагогічної науки. А по-друге, серед них за певною ознакою можна виділити кілька найважливіших регуляторів навчання.

Простежимо вплив загального розвитку теорії навчання на визначення ролі тих чи інших принципів.

Так, у 70-х роках у теорію змісту загальної середньої освіти був зроблений вагомий внесок щодо компонентів його структури. Зокрема, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін обґрунтували, що за структурою зміст шкільної освіти має бути аналогом соціального досвіду і, крім знань, умінь і навичок, включати досвід творчої та емоційно-ціннісної діяльності. Ці вчені визначили **групу принципів формування змісту загальної середньої освіти**: відповідність вимогам розвитку суспільства, єдність змістового і процесуального аспектів навчання, структурна єдність змісту освіти на різних рівнях його формування.

У 80-х роках актуалізувалися питання розвитку активності та самостійності учнів. У дидактиці цього часу відомі спроби виділити провідний принцип навчання. Наприклад, Г.І.Щукина, Т.І.Шамова, які тривалий час досліджували сутність і шляхи активізації учіння, вважали визначальним для всіх ланок освіти **принцип активізації пізнавальної діяльності учнів**, який інтегрує в собі ряд інших.

Академік Ю.К.Бабанський, відомий як творець теорії оптимізації навчально-виховного процесу, запропонував об'єднати принципи дидактики в п'ять груп залежно від сфер їхнього впливу: мета, зміст, форма, метод, аналіз результатів.

На перше місце вчений висував принцип спрямованості навчання на всебічний і гармонійний розвиток особистості, до другої групи включав принципи науковості, систематичності тощо; до третьої – принципи оптимального поєднання класних, групових та індивідуальних форм навчання. Четверту групу, на його думку, становили принципи оптимального поєднання словесних, наочних, практичних, а також репродуктивних і пошукових методів навчання тощо і п'яту – принципи міцності, усвідомленості, дієвості знань, єдності освітніх і виховних результатів навчання.

Дуже важливим вважав Ю.К.Бабанський принцип оптимізації навчально-виховного процесу, оскільки він передбачає досягнення максимальних результатів за мінімальний час і

при раціональних зусиллях. Учений підкреслював: оптимізація не є якимось особливим методом або прийомом навчання. Це – загальний принцип, який потребує цілеспрямованого удосконалення всього навчально-виховного процесу за певними критеріями.

Відомий польський дидакт Ч.Куписевич у своїх працях характеризує лише сім традиційних принципів: наочності, доступності, свідомості й активності, систематичності, міцності, оперативності знань, зв'язку теорії з практикою.¹

Українські дидакти А.М.Алексюк і В.І.Помагайба виділяють десять принципів.² Порівняно з іншими авторами, вони називають нові принципи – ґрунтовності, емоційності, а принцип індивідуальності, якому переважно надається статус самостійного, ці вчені розглядають у контексті принципу доступності.

Відповідно до логіки навчального процесу (мета, зміст, спосіб організації), враховуючи специфіку початкового навчання, виділимо необхідну і достатню, на нашу думку, **групу дидактичних принципів**.

У процесі навчання відбувається формування особистості на основі засвоєння нею елементів духовної і матеріальної культури, соціального досвіду. Глобальна мета навчання – всебічний розвиток людини. Міра наближення до цієї мети на різних етапах, безумовно, різна. Стосовно початкової ланки визнання **принципу всебічного розвитку особистості** означає, що в змісті й методичному забезпеченні педагоги прагнуть створити найліпші умови для цілеспрямованого розвитку фізичних, пізнавальних, духовних якостей дитини, гармонізувати вплив різних видів діяльності на її розвиток та соціалізацію.

Для оцінки результатів розвитку особистості часто вживають поняття: *всебічний розвиток, гармонійний розвиток*. Вони не тотожні. Гармонійний розвиток засвідчує цілісність, внутрішню гармонію структури особистості, а всебічний – процес розвитку її творчого потенціалу, можливість повної самореалізації, яка в кожній людини на різному рівні. Тому всебічність розвитку не слід розуміти як однаковість здібностей до будь-якої діяльності, як універсальність знань у різних галузях науки і культури. Передумовою реалізації цього принципу є відбір змісту початкового навчання, засвоєння якого дає змогу організувати різні види діяльності для інтелектуального, фізичного та духовного розвитку дітей.

¹ Див.: Куписевич Ч. Основы общей дидактики. – М., 1986. – С. 152 – 171.

² Див.: Педагогика. – К., 1986. – С. 140 – 160.

Принцип цілісності впливу навчально-виховного процесу відображає загальний зв'язок, взаємозумовленість і взаємозалежність складних явищ. Дитячий організм – цілісна система. Дитина сприймає світ переважно як цілісність, вибірково розрізняючи й аналізуючи те, що є для неї особистісно значущим. Принцип цілісності потребує системного підходу до керівництва навчально-виховним процесом, добору змісту й методичного забезпечення навчання у взаємозв'язку з метою, розуміння цього процесу як багаторівневої системи, яка включає структурні підсистеми навчальної і пізнавальної діяльності, класної і домашньої роботи, взаємозв'язок між навчанням і вихованням.

Принцип природовідповідності організації навчання передбачає підпорядкування дизайну, режиму, змісту, методів навчання і виховання природі дитини і водночас – своєчасну орієнтацію педагогів на сенситивність (підвищену сприйнятливність) дітей певного віку до конкретних видів діяльності і впливів. Зокрема, виділяють сенситивні періоди для розвитку мовлення, етики поведінки, уяви, художніх здібностей, організованості тощо. Застосування цього принципу пов'язано зі створенням у навчально-виховному закладі відповідного етносередовища, з широким використанням фольклору, народних звичаїв, традицій, тісною співпрацею із сім'єю для збагачення дітей знаннями і позитивними емоціями про свій рід, націю, з вихованням інтересу до рідного краю, поваги до старших поколінь.

У доборі змісту навчання з будь-якого предмета визначальна роль належить **принципам науковості і доступності**. Їхня регулююча функція виявляється в тому, що будь-який зміст, який викладається у початковій школі, незважаючи на його елементарність, не повинен суперечити науковому розумінню понять, явищ.

Принцип доступності інколи називають принципом наростаючої складності. Щодо реалізації його Я.А.Коменський сформулював кілька правил: у навчанні треба йти від близького до далекого, від простого до складного, від відомого до невідомого.

Для досягнення доступності важливо враховувати пізнавальні можливості дітей, рівень їхньої попередньої підготовки. Дидакти вважають, що у доборі змісту має також братися до уваги й критерій цікавості матеріалу. Отже, зміст навчання молодших учнів має бути цікавим, викликати позитивні емоції, задовольняти допитливість, інтерес. Це – ознаки емоційності навчального матеріалу.

Успіх будь-якої діяльності зумовлюється її цілеспрямованістю, впорядкованістю, послідовністю. Досягти цього допомагає реалізація **принципу систематичності навчання**.

Початкова ланка становить цілісну систему. Нагадаємо: системою вважають множину елементів, які, перебуваючи в певних зв'язках та відношеннях, у сукупності утворюють єдність. **Головні ознаки системи початкового навчання** – відносна самостійність, цілеспрямованість, взаємозв'язки між класами і предметами, урочною і позаурочною роботою, попередньою і наступною ланками освіти, керованість і стабільність.

Принцип систематичності навчання виявляється багатогранно, оскільки в навчальному процесі взаємодіють системи різної структури та значущості. Зокрема, можна говорити про системи роботи вчителя з першокласниками, навчання грамоти, з розвитку мовлення, вправлення для відпрацювання певної навички. Але будь-яка система характеризується визначеною сукупністю елементів, які використовуються послідовно й взаємозв'язано.

Організуючи навчання, пам'ятайте застереження К.Д. Ушинського про те, що тільки система, звичайно розумна, що виходить із самої суті предметів, дає нам повну владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими, безладними знаннями, схожа на комору, в якій безлад і де сам хазяїн нічого не знайде; голова, де є тільки система без знання, схожа на крамницю, в якій на всіх ящиках є написи, а в ящиках порожньо.

Гуманітаризація освіти передбачає збереження фізичних та розумових можливостей дитини. Тому **очікуваний педагогічний результат треба завжди зіставляти із зусиллями, якими він досягається, щоб запобігти перевантаженню фізичних та інтелектуальних сил, емоційного стану дітей**. Не варто поспішати «вкласти» у малюків якомога більше – адже обсяг знань і поінформованість не гарантують розвитку і вихованості. Крім того, надмірне статичне розумове й емоційне навантаження провокує нервові зриви, агресію, депресію. Наші вихованці – покоління, яке народилося в умовах погіршення екології, поганого харчування, коли люди тривалий час перебувають у ситуації непевності, очікування змін, що нерідко зумовлює психологічну напруженість, дискомфорт у сім'ях. Усе це, безумовно, посилює необхідність захистити наше підрастаюче покоління від перевантаження, монотонної, виснажливої роботи.

Принцип наступності і перспективності навчально-виховного процесу потребує насамперед якнайточнішого врахування вихідного рівня готовності дітей не лише «на стиках» освітніх ланок, а й у межах кожного етапу.

Учителі початкової школи повинні дуже точно й повно враховувати досягнення дошкільного віку не тільки в змістовому й методичному планах (хоча це дуже важливо), а й у плані сформованості особистісних якостей дітей, їхньої вольової сфери, готовності до шкільного навчання. Тому в початковій ланці, особливо у 1–2-х класах, плавно продовжуються і розвиваються напрями дошкільного розвитку: широке використання ігрової діяльності, цілеспрямований розвиток сенсорних процесів (чутливості слуху, вправності руки, гостроти зору).

Повноцінна початкова школа має ґрунтуватися на такій дошкільній підготовці: добре розвиненій ігровій діяльності дітей; пріоритетному розв'язанні виховних завдань, коли навчання здійснюється в контексті виховного процесу; добре розвиненому усному мовленні та уяві, достатній для навчання саморегуляції поведінки; розвиненій руховій і просторовій координації. Особливе значення мають тренування дошкільнят м'язів руки, добрий окомір, уміння співробітничати у групі й колективі, здатність до саморегуляції.

Здійснення наступності потребує координації зусиль вихователів і вчителів у вивченні особистості дітей; забезпечення плавності переходу до навчальної діяльності, формування вмінь працювати за взірцем і самостійно, а також організаційних, навчального слухання і різнобічного сприймання об'єктів.

Навчальну діяльність школярів забезпечує **принцип взаємозв'язку навчання і розвитку**, який передбачає цілеспрямований розвиток пізнавальних і творчих можливостей особистості дитини в різних видах діяльності, стимулювання різними засобами її пізнавальних потреб. Цей розвиток спирається на активність і самостійність учнів, їхні вміння застосовувати набуте, на вияв творчості. Принцип розвивального навчання має всеохоплюючу дію. Ним слід керуватися і визначаючи цілі навчання, і добираючи зміст і методи тощо.

Академік російської Академії педагогічних наук Л.В.Занков визначив у дидактиці сукупність принципів навчання, спрямованого на загальний розвиток молодших учнів. Під керівництвом ученого протягом 60–80-х років проводився масштабний експеримент з вивчення взаємозв'язку навчання і розвитку. Були визначені такі принципи організації навчання, які допомагали здійснювати його на високому рівні складності, забезпечували швидкий темп вивчення програмного матеріалу, провідну роль теоретичних знань, усвідомлення школярами процесу навчання.

Сучасний навчальний процес неможливий без орієнтації педагога на активну позицію учня, без співпраці між усіма його учасниками, без відмови від авторитарного спілкування і без спрямованості на особистість. Узагальнено це виявляється в **принципі мотиваційного забезпечення навчального процесу**.

Щоб сформувати позитивне ставлення школяра до навчання, треба спиратися не лише на почуття обов'язку, волю (які в цьому віці ще слабкі регулятори поведінки), а й на природну допитливість, емоційність, інтелектуальний потенціал дитини, її самооцінку, роль у колективі тощо. Мотиваційне забезпечення навчання передбачає опору педагога на позитивне виховання, всебічну підтримку розумових і вольових зусиль вихованця.

Тут доречно нагадати думку Сухомлинського про те, що навчання – не механічне перекладання знань з голови вчителя у голову дитини, а складні моральні взаємини, в яких провідною, визначальною рисою є виховання почуттів честі, гідності і на цій основі бажання бути гарними.¹ Постійна турбота про емоційне благополуччя дитини, вміння виявити і реалізувати перспективи її розвитку, гуманне спілкування – найважливіші передумови мотивації уміння.

Гуманна початкова школа працює на засадах співпраці всіх учасників навчально-виховного процесу.

Принцип співробітництва передбачає:

– особистісно орієнтоване спілкування (задоволення потреби дитини в особистому контакті з педагогом, моральна підтримка, повага до вихованця, визнання його людської гідності, розуміння душевного стану в момент розмови, заміна «залізної» дисципліни діловим співробітництвом, гармонізація «хочу» і «треба» тощо);

– збагачення змісту освіти емоційним, особистісно значущим матеріалом; стимулювання позитивних інтелектуальних почуттів, якомога повніша і послідовніша диференціація та індивідуалізація у навчальній і виховній роботі (зміст, спосіб постановки завдання, міра педагогічної підтримки, оцінювання);

– діалог між дітьми, учнями і вчителем як домінуюча форма навчального спілкування, спонукання до вільного обміну думками, враженнями (учитель не озброює, не передає, не поєвчає, а *організує, стимулює, співпрацює* з дитиною);

– надання учням можливості вільного вибору навчальних завдань і способів поведінки у складних моральних колізіях;

– залучення учнів до самоаналізу способів діяльності, спонукання до самооцінки, самопізнання і самовдосконалення в різних видах діяльності;

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 6 т. – К., 1979. – Т 1. – С.91.

– опора на тривалу стимуляцію активного пізнання;
– побудова уроків як розгорнутої навчальної діяльності, коли учні самостійно ставлять і розв'язують у співпраці з педагогом навчальні задачі;

– багатоваріантність, гнучкість форм організації різних видів діяльності (індивідуальна, парна, групова, колективна).

Важливий результат такої співпраці – усвідомлення спочатку педагогами, а потім і батьками першооснов сучасної методики: «Допоможіть дитині зробити це самій». Головне, щоб виникла внутрішня потреба самому вчитися, а не чекати, коли навчать. Підштовхнуть, підкажуть дорослі. Хоча на цьому шляху на дитину й дорослих чекає багато труднощів, проте значення самостійності і розумової ініціативи як для актуального, так і перспективного розвитку дітей дуже велике.

Професійний обов'язок учителя – бачити насамперед особистість конкретної дитини, якомога точніше визначати її пізнавальні здібності, а потім обирати відповідний засіб впливу. Врахування індивідуальних особливостей – перша засада реалізації **принципу індивідуалізації і диференціації навчання**. Вітчизняна дидактика утверджувала цей принцип ще за часів К.Д.Ушинського, який відзначав, що розподіл класу на групи, з яких одна сильніша за другу, не тільки не шкідливий, а й потрібний, якщо наставник уміє, працюючи з однією групою сам, дати іншим корисну самостійну вправу.

Принцип індивідуалізації навчання реалізується переважно через систему диференційованих завдань, залежно від рівнів підготовки учнів у процесі спілкування з дітьми, стимулювання їх, оцінювання результатів праці. Повноцінне засвоєння знань, умінь і навичок можливе тільки на основі певного життєвого досвіду, нагромадження якого зумовлюється безпосереднім або опосередкованим сприйманням навколишньої дійсності. Звідси – необхідність застосування в навчальному процесі **принципу наочності**. Його обгрунтував ще Я.А.Коменський, який вважав цей принцип загальнодидактичним, тобто обов'язковим для всіх предметів і рівнів навчання.

Учений закликав до того, щоб люди привчалися брати свої знання, наскільки це можливо, не з книжок, а від неба і землі, від дубів і буків, щоб вивчали самі речі, а не чужі спостереження і слова про них. Ці ідеї були реалізовані ним у праці «Світ чуттєвих речей у малюнках».

Виняткову роль наочності для молодших учнів не раз підкреслював К.Д.Ушинський: «Дитя мислить формами, фарбами, звуками, відчуттям взагалі», тому навчання має «буду-

ватися не на абстрактних уявленнях про слова, а на конкретних образах безпосереднього сприймання дитини».¹

У сучасній початковій школі принцип наочності також зберігає своє важливе значення, оскільки забезпечує чуттєву основу сприймання, запобігає формальному засвоєнню невідомих явищ і понять, є економним засобом передачі значного обсягу інформації (як засвідчує народна мудрість, краще раз побачити, ніж сто разів почути).

У випадках, коли живе спостереження об'єктів неможливе, використовується їхнє зображення у різних формах (малюнок, схема, символ, макет тощо).

Роль унаочнення в навчанні молодших учнів зумовлена і тим, що дітям цього віку властиве конкретно-образне мислення. Пізнавальні практичні дії школярів з об'єктами живлять процеси мовлення і логічного мислення.

Наочність у навчанні завжди супроводжується словом учителя. Академік Л.В.Занков експериментально досліджував кілька способів поєднання слова вчителя із засобами наочності. Через словесне пояснення вчитель може керувати сприйманням наочності, тобто слово і образ сприймаються одночасно. Іноді ілюстрація доцільна як підтвердження повідомлення або розповіді вчителя, отже, йде за ними. Унаочнення у вигляді схеми, замальовки, креслення, дії тощо може створюватися на очах дітей і супроводжувати пояснення.

В.О.Сухомлинському належить розробка ідеї взаємозв'язку емоційної пам'яті і розумового розвитку дитини. «Я раджу вчителям початкових класів: учить дітей думати біля першоджерела мислення, серед природи і праці. Нехай слово, яке входить у свідомість дитини, набуває яскравого емоційного забарвлення. Принцип наочності мусить пронизувати не тільки урок, а й інші сторони навчально-виховного процесу, все пізнання».² Учений радить, як з цією метою здійснювати поступовий перехід від природної до образотворчої наочності, як навчити дитину допомагати собі, використовуючи схеми, малюнки, графіки.

Принцип міцності і дієвості результатів навчання має для початкової ланки виняткове значення, адже вона – фундамент освіти людини. Без міцно сформованих умінь і навичок з читання й письма, достатнього розвитку усного та писемного мовлення, без навичок швидких обчислень подальше навчання якщо й можливе, то пов'язане з великими труднощами і для самих учнів, і для вчителів.

¹Ушинський К.Д. Керівництво до викладання за «Рідним словом». – Ч. 1. – С.10.

²Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибр. тв. – Т.2. – С.504 – 505.

У вимогах до кінцевих результатів засвоєння знань з кожного предмета вчитель повинен виділяти рівні: ознайомлення, запам'ятовування-відтворення, самостійного застосування. Те, що учень має засвоїти міцно, вимагає самостійного застосування знань або умінь. Диференційований підхід до рівнів засвоєння учнями навчального матеріалу створює умови міцного оволодіння саме головними знаннями, запобігає перевантаженню дитячої пам'яті механічним заучуванням другорядного матеріалу.

Основні шляхи досягнення міцності знань: формування позитивних мотивів учіння, диференціація вимог до рівня запам'ятовування того чи іншого матеріалу залежно від його значення, спонукання до логічного, смислового опрацювання інформації, раціональне повторення. Знання міцніші, коли діти активно сприймають матеріал, самостійно його засвоюють у різноманітних вправах. Дуже сприяють цьому і опора на образні уявлення, і стимулювання інтелектуальних почуттів. Те, що захопило, схвилювало, як правило, краще запам'ятовується.

Ефективним у початкових класах є своєчасне використання пам'яток, таблиць, інструкцій, зорових опор, які допомагають учням поступово, без перевантаження запам'ятовувати нові способи дії.

Досвідчені, творчі вчителі початкових класів створюють безліч оригінальних наочних посібників, які виконують мотиваційну і розвивальну функції навчання.

Без правильно організованого закріплення і повторення навчального матеріалу неможливо його міцно запам'ятати, точно, швидко відтворити. У початкових класах закріплення і повторення, як правило, здійснюються через систему диференційованих завдань, що дає змогу точніше врахувати рівні попередньої підготовки учнів.

Розглянуті принципи можна співвіднести з компонентами навчального процесу таким чином (див.табл.).

Цей розподіл дещо умовний, оскільки принципи навчання взаємопов'язані, бо ж спрямовані на один кінцевий результат – забезпечення успішності навчання в єдності розвитку і виховання учнів. Так само взаємопов'язані і засоби досягнення результатів повноцінного навчання – активність і самостійність учнів, урахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення потреби в емоційній підтримці розумових зусиль.

В організації навчального процесу, поряд з принципами, діють **правила навчання**. Це, по суті, лаконічні вимоги-рекомендації до викладацької діяльності вчителя. «Золоті правила навчання» свого часу сформулював Ян Амос Коменський:

Цілі	всебічний розвиток особистості; цілісність навчально-виховного процесу; природовідповідність; забезпечення фізичного та емоційного благополуччя дітей
Зміст	науковість, доступність, цікавість; систематичність; наступність і перспективність
Способи організації навчання	індивідуалізація і диференціація навчання; взаємозв'язок навчання і розвитку; мотиваційне забезпечення навчання; навчальне співробітництво; наочність навчання
Результат навчання	міцність і дієвість знань, умінь і навичок; здатність до самонавчання

«від близького до далекого», «від відомого до невідомого», «від простого до складного», «від загального до часткового». Фрідріх Адольф Дистервег, психологічно обгрунтувавши правила Коменського, застерігав учителів від їх формального використання. У «Керівництві для освіти німецьких учителів» (1835) Дистервег наводить 33 правила, які розкривають вимоги до зовнішніх умов організації навчання (як працювати з підручником, як використовувати навчальний матеріал, як розвивати розумову активність учнів тощо).

Великого значення надавав дидактичним правилам і К.Д. Ушинський. Водночас він закликав учителів підходити до використання їх творчо. «Виучування педагогічних правил не дає нікому ніякої користі... всі їх можна вмістити на одному друкованому аркуші, і з них можна скласти кілька томів. Це вже одне свідчить, що головне зовсім не у вивченні правил, а у вивченні тих наукових основ, з яких ці правила випливають».¹

Прекрасним доказом цієї думки класика вітчизняної педагогіки є праці В.О.Сухомлинського «Павлиська середня школа», «Сто порад учителям», «Розмова з молодим директором школи». Проаналізувавши величезну кількість уроків і власні тривалі спостереження за дітьми, Василь Олександрович склав найважливіші рекомендації і поради педагогам щодо

¹Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання // Твори. – Т.4. – С.50.

організації навчання. Назвемо лише деякі з них: «Поради вчителів, який готується працювати з першим класом», «Як розвивати мислення й розумові сили дітей», «Як виховувати пам'ять», «Як готувати дітей до швидкого письма», «Учіть дітей працювати і правою, і лівою рукою».

У невеликих статтях В.О.Сухомлинський аналізує психологічні основи якогось явища, а потім підводить читача до свідомого застосування того чи іншого правила. Наприклад, розмірковуючи, «як добитися, щоб учні були уважнішими», він виділяє кілька правил-вимог. Зокрема, для цього конче потрібно збудити в учнів внутрішній інтерес до матеріалу, поєднати мимовільну увагу з довільною, дати «приманку для мислення», вчасно застосувати наочність тощо.

Отже, принципи і правила навчання передають основні вимоги до організації і здійснення навчально-виховного процесу, які склалися в результаті узагальнення дидактики великого педагогічного досвіду попередніх історичних епох і сучасних дидактичних досліджень. Принципи і правила навчання використовуються з урахуванням конкретних дидактичних умов: віку учня, специфіки навчального матеріалу, мети його вивчення тощо.

3. 4. ЕТАПИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Традиційна дидактика головну увагу приділяла діяльності вчителя, вдосконаленню процесу передачі ним знань, а не учінню – діям учня із засвоєння цих знань. Сучасна прогресивна дидактика у центр уваги ставить діяльність учня. Роль учителя виявляється в тому, що, зважаючи на особливості предмета, вік учнів, він веде їх сходинками процесу пізнання від відомого до невідомого, спираючись на активність і самостійність дітей.

Ці сходинки – етапи процесу навчання.

У діяльності вчителя дидакти виділяють такі основні етапи:

- мотивація учіння школярів;
- актуалізація опорних знань, умінь і досвіду;
- організація вивчення нового навчального матеріалу;
- удосконалення раніше вивченого;
- визначення результативності навчання.

У діяльності учнів – учінні – два основних етапи: засвоєння знань, умінь, способів діяльності та їх застосування.

В учінні взаємодіють дві форми пізнання: чуттєве і логічне. Функції їх різні. Перша здебільшого забезпечує пізнання зовнішніх ознак і властивостей об'єктів (колір, форма, величина, опір матеріалу, розташування предметів тощо), друга – через розв'язування навчальних задач дає змогу пізнати внутрішні властивості й ознаки окремого предмета, явища і зв'язки між ними.

Психологи відзначають, що в процесі розвитку людини спочатку складається чуттєвий (сенсорний) досвід. Саме цей зв'язок зумовлює таку особливість розвитку дитини, як одночасне функціонування у навчальній діяльності молодшого школяра різних видів мислення: конкретно-образного, практичного і словесно-логічного, або поняттєвого. Лише поступово останній вид мислення починає переважати, але його якість завжди залежить від багатства і цінності чуттєвого досвіду учнів.

Нагромадження чуттєвого досвіду з різних джерел сприймання важливе і необхідне. Це – та основа, яка прискорює розвиток процесів мислення, мовлення, загострює увагу, збагачує інтелектуальні почуття, фантазію дітей. Учитель і вихователь мають використовувати щонайменшу можливість на уроках, перервах, у групі подовженого дня для розвитку процесів сприймання, збагачення зорової пам'яті та уяви дітей.

Сприймання – не пасивний процес, якщо дати учням установку, на що звернути увагу, поставити їм запитання, які активізують мислення.

Засвоєння нового матеріалу – процес складний і поступовий, зумовлений психологічними закономірностями розвитку дітей, здатністю аналізувати й узагальнювати, складністю нових понять, способів дій.

Підготовка до етапу ознайомлення з новим матеріалом передбачає актуалізацію раніше засвоєного. Для цього вчитель продумує такі питання: що з вивченого теоретичного матеріалу може бути опорою для ознайомлення з новим? Які вже сформовані практичні вміння й навички стануть основою для вироблення нових? Як їх відновити, тобто які запитання на повторення теорії запропонувати дітям, який практичний матеріал дібрати для спостереження, які види вправ? Як емоційно підготувати вихованців, щоб збудити в них інтерес до наступного етапу роботи?

Рівень вивчення нового матеріалу залежить не тільки від запасу знань, а й від готовності до засвоєння, що сформувалася в того чи іншого учня на цей момент.

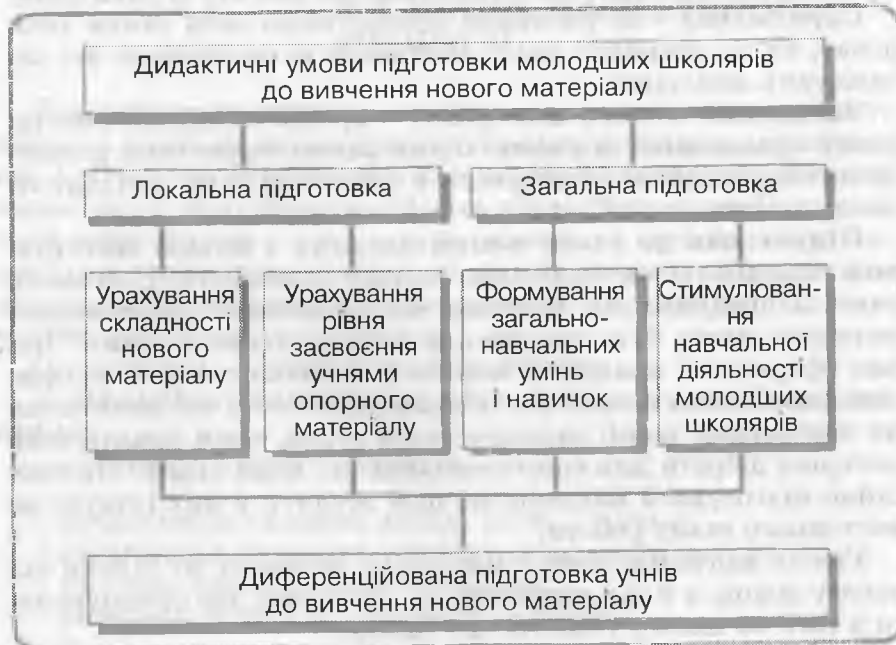
У дидактичних дослідженнях немає єдиного підходу до розуміння поняття готовності. В.Онищук, наприклад, включає у нього сформованість вікових та індивідуальних особливостей учнів (уваги, уяви, пам'яті, мислення, мови, волі), навчальних умінь і навичок, уміння вчитися, розвиток здібностей, інтересів, бажань, відношень, потреб, мотивів, умінь здійснювати логічні операції (аналіз, синтез, узагальнення та ін.).

Ми розглядаємо **загальну і локальну** (вміння розв'язувати конкретне завдання) готовність дітей до вивчення нового матеріалу.

До загальної готовності відносимо формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів, стимулювання їхньої навчальної діяльності. Врахування складності нового матеріалу, рівня засвоєння учнями опорного матеріалу становить локальну готовність. Виділені нами дидактичні умови підготовки молодших школярів до вивчення нового матеріалу перебувають у постійному взаємозв'язку. Простежимо його на мал. 1.

У педагогічній літературі слова **складність і трудність** подекуди вживаються як синоніми. Проте їх слід розрізняти. Складність навчального матеріалу – це його об'єктивна властивість, що характеризується особливостями структури навчального матеріалу, рівнем його абстракції, різноманітністю

Мал. 1



елементів тощо. Розрізняють структурну і змістову складність. Структурний аспект складності визначається кількістю елементів, що входять до одиниці змісту, зв'язками і відношеннями цих елементів, а змістовий – абстрактністю і узагальненістю наукових знань.

Трудність – це розрив між підготовленістю учнів до процесу засвоєння знань і вимогами, які цей процес до неї ставить. На відміну від складності, трудність – суб'єктивна властивість. Трудність навчального матеріалу залежить від його складності, обсягу змісту, рівня готовності учнів до його вивчення.

Щоб в учнів сформувалося нове поняття, треба: 1) підготувати їх до його засвоєння мотиваційно й змістовно; 2) організувати первинне сприймання нового матеріалу; 3) забезпечити диференціювання головних і другорядних ознак нового поняття, способів дії. При цьому важливо не тільки розглянути ряд фактів, особливостей предметів одного типу, а й відвернути увагу учнів від другорядних ознак, зосередивши її на основних; 4) розкрити зв'язки й співвідношення об'єкта, що вивчається, з іншими, а також внутрішні зв'язки його елементів; 5) на основі такої аналітичної роботи підвести дітей до висновків, дати доступне визначення нового поняття; 6) співвіднести нове поняття із засвоєними раніше і таким чином ввести його в загальну систему знань, доступних розумінню учнів цього класу.

У початкових класах можливі різні **форми організації засвоєння нових знань**:

– учитель пояснює, розповідає, показує, а учні стежать за його міркуваннями;

– діти набувають знань у процесі пошукової діяльності, евристичної бесіди, спостереження, аналізу й порівняння ряду фактів під керівництвом учителя;

– учні оволодівають новими способами дії за зразком та аналогією;

– учні опановують нові знання самостійно за програмованими завданнями чи алгоритмічними приписами, працюючи з підручником, таблицею, дидактичним матеріалом.

У засвоєнні знань ключова роль належить **розумінню**, адже те, що розумієш, легше засвоюєш і запам'ятовуєш. Процес розуміння здійснюється на основі різних мислительних операцій: аналізу, зіставлення даних, порівняння, всебічного розгляду об'єкта, комбінування тощо. При цьому відбувається перехід від сприймання до абстрактного мислення – засвоєння теоретичних знань.

Засвоєння нового матеріалу триває на **етапі первинного закріплення – застосування знань і вмінь**. На цьому етапі

забезпечуються осмисленість і повнота сприймання, а отже, і успішне виконання самостійної роботи. Перш ніж виконувати вправи на етапі первинного закріплення, варто коротко повторити теоретичні відомості, правила, потрібні для цієї роботи. Іншими словами, йдеться про взаємозв'язок теоретичного матеріалу з практичними діями.

Етап узагальнення визначає якісно новий рівень у засвоєнні і застосуванні нових понять, способів дій. У початкових класах використовуються два типи узагальнення. Емпіричне – коли на основі аналізу й порівняння зовнішніх, безпосередньо сприйнятих ознак кількох об'єктів визначають загальну ознаку. Теоретичне узагальнення здійснюється завдяки поглибленому аналітико-синтетичному осмисленню вивчених явищ. Це допомагає осягнути їхню суть, провести узагальнення за внутрішніми, істотними ознаками.

Оволодіння новим навчальним матеріалом у початкових класах можна побудувати з поступовим ускладненням процесу узагальнення залежно від його мети:

У процесі узагальнення передбачається така послідовність дій: 1) аналіз ознак об'єктів; 2) встановлення між ними взаємозв'язків через порівняння; 3) виділення головних ознак (відповідно до мети завдання); 4) їх об'єднання словом чи реченням; 5) формування загального висновку; 6) усвідомлення учнями способу виконання завдання.



Завдання на узагальнення використовуються на всіх уроках; їх складність, безумовно, визначається метою узагальнення.

Основні види завдань:

– Узагальнення істотних ознак порівнюваних об'єктів під час формування нового поняття.

– Узагальнення способів дії для їх перенесення на новий об'єкт, у нові умови.

– Узагальнення-висновок: а) з прочитаного тексту; б) за результатами спостереження; в) з уроку; г) з екскурсії.

– Узагальнення з метою систематизації знань з певної теми, розділу: а) перелік ознак; б) складання опорної схеми, таблиці.

Завершальний етап процесу викладання – **визначення результативності навчання**, що є основою подальшої корекції знань учнів. Цей етап поряд з відтворенням включає процес **застосування знань, умінь, навичок у практичній діяльності**. При чому це може відбуватися на основі зразка, за аналогією і цілком самостійно. Визначаючи самостійні завдання, вчитель орієнтується насамперед на підручник, однак бажано систематично пропонувати дітям індивідуальні завдання і з інших джерел та з різною підтримкою (схема, опора, зразок, алгоритм, перфокарта тощо).

Вправи, які застосовуються на цьому етапі, мають поступово ускладнюватися, щоб кожний учень дійшов рівня повної самостійності у виконанні завдання.

Саме на цьому етапі виявляється, чи повноцінно учні засвоїли навчальний матеріал. А які знання вважаються повноцінними? – Повні, глибокі, міцні, усвідомлені, гнучкі (І.Я.Лернер).

Повнота знань у дидактиці визначається їх відповідністю кількості всіх ознак і властивостей об'єкта, передбачених програмою для засвоєння. **Глибину** знань характеризують усвідомлені школярем суттєві зв'язки одних знань з іншими. Чим істотніші ці зв'язки, тим глибші знання. **Міцність** знань означає тривалість збереження в пам'яті, вміння відтворити в разі потреби. **Усвідомленість** виявляється в розумінні учнями зв'язків між знаннями, вмінні передати засвоєне «своїми» словами, групувати й систематизувати знання, самостійно оперувати ними. **Гнучкість** знань визначається швидкістю вибору способів застосування їх у змінюваних ситуаціях, тобто вмінням переносити знання.

Усі характеристики якості знань взаємопов'язані. І чим частіше учень актуалізує знання, тим вони міцніші, бо правильно використати в різних ситуаціях можна лише глибокі й усвідомлені знання. Гнучкість знань неодмінно передбачає їх глибину, повноту, усвідомленість тощо.

Зрозуміло, що високої якості знань не можна досягти застосуванням якогось одного ефективного методу чи форми навчання. Це може бути тільки результатом тривалої, копіткої праці вчителя на всіх етапах навчального процесу в класі й правильно організованої домашньої роботи учнів. Причому, крім добре продуманої загальної організації навчального процесу, необхідне цілеспрямоване формування кожної якісної характеристики знань у системі уроків.

Так, щоб забезпечити повноту знань, перед вивченням кожної нової теми, вчитель має чітко усвідомити, які саме знання

й на якому рівні треба сформувавши в школярів, продумати, що саме формуватиметься на кожному уроці, що стане його головним завданням. З цією метою треба зосередити увагу вихованців на вивченні нового матеріалу, мотиваційно й змістовно підготувати їх до сприймання нових знань. Про повноту й глибину учнівських знань може йтися лише тоді, коли діти збагнуть і осмислять головні ознаки нового поняття й навчаться відрізнити їх від неістотних.

У забезпеченні міцності знань неабияке значення має мимовільність сприймання й запам'ятовування, яку в молодшому шкільному віці треба всіляко розвивати. Діти добре запам'ятовують, коли їм повідомляють яскраві, цікаві відомості, факти, коли введення в нову тему чи її вивчення здійснюється через гру, коли продумано використовуються виразні емоційні акценти й ілюстрації.

Під час навчання (як і засвоєння знань) важливо дбати не тільки про якість розумових операцій, а й про тривалість збереження в пам'яті результатів праці, адже без міцних знань не може бути й мови про розвиток дитини: мислення і пам'ять тісно взаємопов'язані. От чому так важливо майже на кожному уроці в різних формах здійснювати повторення: воно не тільки запобігає забуванню вивченого, а й допомагає пов'язати новий матеріал зі старим, дає змогу уточнити, розширити й поглибити засвоєне, систематизувати знання. Щоб повторення справді було «матір'ю учіння», воно має бути цікавим, активним, орієнтуватися на мислення дитини, а не на пригадування й механічне відтворення.

У початкових класах виправдали себе на практиці такі види повторення на уроці: 1) випереджувальне, мета якого – підготувати учнів до нової теми; 2) супровідне, пов'язане з вивченням нового матеріалу; 3) узагальнююче, що проводиться за темами, розділами в кінці чверті, на початку чи наприкінці навчального року.

Найбільше на якість знань, вмінь, навичок молодших учнів впливає супровідне повторення, яке здійснюється майже на кожному уроці. Найефективнішим воно буде за таких умов: 1) активність процесу відтворення знань, вмінь і навичок; 2) систематичність і варіативність вправ; 3) постійний зв'язок теоретичних знань із застосуванням їх у різних ситуаціях.

Дійовий засіб забезпечення глибини й усвідомленості засвоєних знань – активізація мислення учнів за допомогою запитань учителя. Під час пояснення нового матеріалу й перевірки знань корисно звертатися до дітей із запитаннями такого типу: Чому ти так думаєш? Як це довести? Як пере-

вірити? А як можна зробити (сказати) інакше? Як ти розумієш? Що це вам нагадує? Де це можна побачити, застосувати? Що з прочитаного (почутого, побаченого) ти знав раніше, а з чим ознайомився тільки тепер? Чому тут вжито саме це слово, речення? Для чого виконана ця дія? З чим це можна порівняти? А за якими ознаками? Яка тут головна думка? Який можна зробити висновок? Такі запитання стимулюють дитячу активність і допитливість, зосереджують увагу на головному в темі, що вивчається, викликають потребу самостійно мислити.

Неодмінна передумова глибокого й свідомого засвоєння знань, вмінь і навичок – включення молодших школярів у самостійну діяльність на всіх етапах навчання. (Про самостійну роботу йтиметься в наступному розділі.)

Найважче сформувавши гнучкість знань, оскільки вона передбачає вміння по-різному перегруповувати їх, переносити в нову ситуацію.

Спеціальні дослідження показали ефективність таких засобів розвитку гнучкості знань, як пізнавальні й проблемні завдання, що виключають можливість використання готової відповіді, вчитаної з підручника, а змушують дітей міркувати, порівнювати, доводити, знаходити аналогію, висловлювати власні оцінні судження.

Розвитку гнучкості, усвідомленості знань сприяють такі завдання: знайти й виправити помилку (фактичну, логічну, стилістичну); обґрунтувати відповідь; розв'язати задачу з недостатніми даними; вилучити з умови задачі зайві дані; скласти власну задачу (характеристику, опис); узагальнити спостереження; розпізнати певний об'єкт за відомими ознаками; знайти різні способи розв'язування завдання; визначити, які з наведених суджень завжди правильні, які – за певних умов, а які – неправильні.

У визначенні результатів навчального процесу часто вживається вислів ефективність навчання. Це поняття походить від слова *ефект* (лат.), воно прийшло в педагогіку з природничих наук і є багатозначним: означає дію, результат, засіб, який створює певне враження (наприклад, світловий, шумовий ефект). Поступово закріпилося також значення – корисний результат, дія, яка веде до бажаного наслідку. З цього розуміння терміна і походить термін ефективність. У дидактиці ефективність навчання розуміється як ступінь реалізації навчальної мети. Щоб визначити цей ступінь, зіставляють мету і здобутий результат. Міра збігу дає підставу для висновку про високу або низьку ефективність способу досягнення результату.

Ефективність навчання може вимірюватися кількісно. Наприклад, за кількістю виконаних завдань, правильних чи неправильних відповідей, часом, витраченим на роботу, тощо. Ефективність навчання описується і через якісні показники: ставлення до навчання, якість мислення, загальнонавчальні вміння тощо. Сукупність кількісних і якісних показників може бути підставою для розподілу учнів за рівнями засвоєння матеріалу або сформованістю навчальних умінь, пізнавальної активності, самостійності тощо.

Таким чином, керівництво вчителем навчальним процесом здійснюється відповідно до завдань кожного його етапу. Воно передбачає мотиваційну і змістову підготовку учнів, організацію процесу засвоєння і застосування знань, визначення результативності навчання.

3.5. ОРГАНІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

Професійний обов'язок кожного вчителя бачити насамперед особистість дитини, якомога точніше знати її пізнавальні здібності, щоб індивідуалізувати навчання.

Диференційоване навчання – давно відомий і ефективний засіб здійснення індивідуального підходу до організації навчальної діяльності. Його застосування має бути систематичним і гнучким, відповідати змінам, які відбуваються у підготовці учнів.

Для здійснення диференційованого навчання вчителю необхідно:

- вивчати загальну готовність дітей до навчальної діяльності та сприйняття конкретного матеріалу, зокрема;
- передбачати труднощі, які можуть виникнути в дітей під час засвоєння нового матеріалу;
- застосовувати в системі уроків диференційовані індивідуальні та групові завдання;
- здійснювати перспективний аналіз: з якою метою плануються завдання, чому їх треба використовувати саме на цьому етапі уроку, як продовжити роботу на наступних уроках.)

Практична реалізація індивідуального підходу починається з вивчення готовності дитини до навчання. Як відомо, відмінності між підготовкою малюків, які приходять до школи, досить великі, зокрема в словниковому запасі, швидкості

мислення, темпі письма, вмінні керувати своєю увагою, у працездатності. Вагомими чинниками успішності навчання і виховання є тип нервової системи, міцність здоров'я, вік учнів. Адже першокласникам може бути і рівно 7 (чи 6) років, і 6 років 10 місяців, і 7,5 років (пам'ятаймо: чим менша дитина, тим більше значення для її навчання і розвитку має кількість прожитих місяців).

У малюків їхні ставлення, уподобання, можливості пізнання й спілкування, як кажуть, «на поверхні». Але того, що лежить на поверхні, замало, щоб об'єктивно визначити рівень навчальних можливостей дитини. Треба уважно й цілеспрямовано придивлятися до поведінки учнів, помічати зміни їхнього настрою, прагнути зрозуміти мотиви вчинків, не поспішати з висновками, а спиратися на факти й результати тривалих спостережень за ставленням до навчання.

Корисно також проанкетувати батьків, провести з ними бесіду, проаналізувати твори учнів, їхні розповіді про мрії, улюблені заняття; виявити дитячу самооцінку; дізнатися, з ким дружать вихованці, які книжки читають тощо. **Людина, хоч і маленька, виявляє себе різнопланово. І це треба не просто знати, а й практично враховувати завжди:** розсаджуючи дітей за партами; розмовляючи з батьками; складаючи характеристики; оцінюючи роботи; визначаючи зміст завдань для самостійної роботи тощо.

Щодо 6-річних дітей, яких готують до школи в дитячому садку, психологи виділяють комплекс властивостей і характеристик, які дають уявлення про найістотніші показники і прояви їхнього розвитку за такими напрямками: особистісна і фізична готовність дітей до навчання.

Вивчення психічних можливостей учнів потрібне для:

- врахування цих даних при комплектуванні класів (або груп у межах класу) за рівнем розвитку;
- обґрунтованого й перспективного застосування диференційованих завдань у межах певної теми;
- вчасної і, по можливості, точної корекційної роботи з різними групами дітей;
- надійного контролю психічного розвитку особистості.

Риси психічної індивідуальності школярів визначають за такими основними напрямками: мотиви учіння, пізнавальні здібності; вольові, моральні риси характеру.

Учені-психологи пропонують формувати за рівнями готовності три типи класів: прискореного навчання (для дітей з високим рівнем розвитку здібностей), підвищеної індивідуалізації (для недостатньо підготовлених до школи, з низьким

рівнем розвитку), вікової норми. Такий розподіл доцільний лише за умови, що контингент дітей досить великий і є можливість витримати належну однорідність класів, гарантований психологічно кваліфікований відбір дітей у різні класи з наступним уважним вивченням їхнього розвитку в процесі навчання. Цей підхід слід використовувати обережно, аж ніяк не вважаючи його універсальним засобом. На наш погляд, доцільно виділяти класи слабо підготовлених дітей з метою прискорення їхнього розвитку для подальшого навчання у звичайних класах.

Особливе занепокоєння викликають молодші учні, яким **важко вчитися**. Це – різнорідна група дітей. Розрізняють кілька типів труднощів в інтелектуальній сфері діяльності молодших школярів, зумовлених мінімальною дисфункцією окремих систем мозку.¹ Є діти, що страждають на **інфантилізм, тобто затримку темпу формування емоційно-вольової сфери та особистості в цілому**. Поведінка таких школярів відрізняється більшою дитинністю, ніж це характерно для їхнього віку. Вони, як правило, відстають у темпах фізичного і психічного розвитку від ровесників на 1,5 – 2 роки, їм властиві похвлявлені міміка, невимушені жести, швидкість рухів, незібраність. Вони невтомні у грі й швидко втомлюються, виконуючи завдання, що потребують зосередженості, не схильні до розумових навантажень, увага їхня швидко розпошується, важко адаптуються до нових умов тощо.

У деяких дітей труднощі в навчанні пов'язані з **недостатнім розвитком рухових умінь**. Такі учні здебільшого погано оволодівають навичками письма, малювання, креслення, практичними діями, їм важко обводити контур, вони дуже повільно пишуть, причому і неохайно. Психіатри засвідчують, що такі діти в ранньому і старшому дошкільному віці зазнавали труднощів у руховій координації: їм було важко довго тримати предмет, вони часто щось розбивали через необережність, довго не могли навчитися застібати гудзики, складати кубики й пірамідки, ловити м'яч, тобто їм важко давалося диференціювання моторики. От чому під час навчання такі першокласники незграбно тримають олівець, ручку, не вміють, де треба, зробити натиск; заняття фізкультурою, працею, малюванням, ліпленням для них – справжня мука. Часто ці діти в дошкільному віці виявляють кмітливість, добру пам'ять, і батьки, вихователі впевнені, що з навчанням у них усе буде гаразд. Коли ж у школі починаються складності, вчителі і батьки вдаються

¹ Див.: Зинченко С.Н. Почему детям бывает трудно учиться. – К., 1990. – С. 6 – 11.

до примусу – вимагають багаторазового переписування погано виконаної роботи. А причина – не в лінощах чи несумлінності, а в органічних вадах – нерозвиненості рухів. Отже, треба скоригувати певними вправами першопричину – потренувати відповідні м'язи.

Учителі не завжди вміють розпізнати дітей, в яких складності у навчанні зумовлені **недостатнім розвитком просторових уявлень**. Ці діти інтелектуально повноцінні, але їм важко навчитися рахувати, особливо з переходом через десятку, вони важко уявляють геометричні фігури, погано конструюють, нерідко в них дзеркальне письмо. Своєчасні й систематичні заняття (наприклад, складання візерунків з геометричної мозаїки, розфарбовування фігур, малювання з пам'яті, робота з різними конструкторами) допомагають таким дітям.

Вважається, що в молодших школярів добра пам'ять, проте **трапляються і різні форми її порушення**. Наприклад, дитина не може точно відтворити матеріал, який треба запам'ятати механічно, навіть з опорою на наочність. До початку систематичного навчання це не дуже помітно, а в школі з перших тижнів починаються ускладнення. Тут доцільно разом з вихователем групи подовженого дня скласти програму різних вправ для таких дітей, щоб якомога більше тренувати їхню пам'ять (бажано, щоб і батьки залучалися до цього).

У деяких молодших учнів бувають відчутні **складності з письмом і читанням**. *Дисграфія* – невміння співвіднести звуки мови з їх графічним зображенням, просторовим розташуванням (дзеркальне письмо), розподілити слова, правильно написати літери. Дуже часто такі діти не вміють розрізняти схожі фонети [б] – [п] – [т]; звуки [ж] і [щ]. Дитина-дисграфік плутає не тільки дзвінки й глухі, а навіть голосні й приголосні звуки. Добре, щоб з такими дітьми проводив спеціальні заняття логопед або вихователь під час годин для індивідуальних занять.

Якщо складності при письмі зумовлені недорозвиненістю фонематичного слуху, то такій дитині варто повчитися в спеціальній школі для дітей з вадами мовлення.

Складності у формуванні навички читання – *дислексія* – полягають у тому, що учень не може засвоїти, якою літерою позначається звук. Здебільшого таких труднощів зазнають малюки, які почали пізно розмовляти, лише в три роки висловлюватися реченнями, нерідко в них нерозбірлива, нечітка вимова.

Складності у навчанні можуть зумовлюватися **недостатнім загальним розвитком**, украй обмеженими уявленнями про довкілля, низьким рівнем мовленнєвого розвитку дітей.

Труднощі в навчанні деяких школярів пов'язані з підвищеною втомлюваністю, хворобливістю, низькою працездатністю. Здебільшого це хронічно хворі діти (на тонзиліт, алергію, ревматизм, бронхіт, гастрит, коліт тощо). Тому вони дуже чутливі до розумових і нервових перевантажень, особливо це стосується дітей, які живуть у складних сім'ях.

Навіть коротка характеристика показує, наскільки різні причини зумовлюють складності у навчанні. Найбільш оптимальним і гуманним виходом для таких учнів було б тимчасове навчання в класах з підвищеною індивідуалізацією з наступним переведенням у міру готовності у звичайні класи.

У сучасній початковій школі диференціація переважно здійснюється у класах, де навчаються різні за розвитком учні.

Яка ж мета диференційованого навчання в початкових класах? По-перше запобігти прогалинам у знаннях або усунути їх, «вирівняти» підготовку учнів, збудити в них інтерес до навчання; по-друге, поглибити й розширити знання, вміння й навички школярів, задовольнити їхні різноманітні пізнавальні запити.

Успішне здійснення диференційованого навчання можливе за умов, коли вчитель:

- уміє передбачати труднощі, що можуть виникнути в дітей під час засвоєння матеріалу;
- враховує загальну готовність своїх підопічних до наступної діяльності, тобто рівень сформованих знань, здатність самостійно працювати, ставлення до роботи;
- використовує в системі диференційовані завдання індивідуального та групового характеру;
- проводить перспективний аналіз: для чого плануються завдання, чому їх треба використати на цьому етапі уроку, як продовжити роботу на наступних уроках.

Зазначимо: одноразове, епізодичне використання диференційованих завдань не дасть істотних змін у знаннях і розвитку дітей.

Диференційовані завдання мають бути постійним засобом навчання, а їх зміст і методика визначатися за результатами вивчення готовності дітей до навчання.

Наведемо зразок індивідуальної картки для аналізу загальної готовності учнів 2–4-х класів до навчання.

Прізвище, ім'я учня _____

Уміння і якості	Рівень сформованості			Інші особливості
	високі	достатні	низькі	
Інтерес до навчання				
Уважність				
Пам'ять				
Уміння працювати самостійно				
Розвиток мислення				
Розвиток мовлення				
Навичка читання				
Темп письма				
Швидкість і правильність обчислень				
Організованість				

На підставі цих даних учитель може виділити в класі 4–5 груп. Відповідно до відмінностей між дітьми і кількістю дітей у групах відбувається диференціація через групові або індивідуальні завдання.

Спеціальні дослідження і передовий педагогічний досвід показують, що в диференціюванні навчальних завдань для молодших школярів доцільні такі **способи**:

- Зміст однаковий для всього класу, а для сильних учнів – зменшення часу на роботу, збільшення обсягу завдання або ускладнення способу виконання.
- Спільне завдання для всього класу, а для слабких дітей – допоміжний матеріал, що полегшує його виконання (зразок, таблиця, відповідь, схема тощо).
- Використання на одному етапі уроку завдань різного змісту і складності для сильних і слабких учнів.
- Самостійний вибір учнями завдання з кількох, запропонованих учителем на етапі закріплення.
- Самостійний вибір учнями відповідного завдання на етапі засвоєння нового складного матеріалу.

Ініціатор останнього способу – заслужений учитель України С.П.Логачевська. **Ключові прийоми такого підходу:** багаторазове пояснення способу дії, вибір учнями завдання за варіантами для самостійної роботи, завершення уроку виконанням спільного завдання.¹ Працюючи в умовах маленької

¹ Див.: С.П.Логачевська. Дійти до кожного учня. – К., 1991.

сільської школи, до якої діти вступали без належної підготовки, С.П.Логачевська багато років випробовувала різні методи, щоб досягти дієвості диференційованого підходу не на додаткових заняттях, а саме на уроці.

Отже, мета диференційованих завдань, з одного боку, – розширити й поглибити уявлення та поняття про виучуваний матеріал, а з другого, – відпрацювати певні навички, що становлять труднощі для деяких учнів. Наприклад, у 2-му класі учні розв'язують чимало задач типу: «На одній грядці посадили 73 ряди помідорів по 8 кущів у кожному ряді, а на другій – 3 ряди по 15 кущів. Скільки кущів помідорів посадили учні на обох грядках?»

Сильним учням учитель може запропонувати уважно прочитати цю задачу, скласти подібну й розв'язати її за формулою. Середнім – розв'язати задачу двома способами, а слабкішим за запитаннями.

Іноді в 2–3-му класах задачі диференціюють так: сильнішим учням учитель пропонує коротко записати умову задачі й розв'язати її, при цьому буває, що умова задачі являє собою тільки сюжет, а учні самі визначають потрібні дані. Слабкішим дітям треба скласти таку саму задачу за готовою таблицею і розв'язати її або скласти іншу за схемою, коротким записом, частково виконаним розв'язуванням.

Різні способи диференціації особливо потрібні, коли учні засвоюють складний вид діяльності. Наприклад, навчаючи дітей розв'язувати задачі, можна вдатися до трьох способів диференціації:

- 1) спрощення одного з варіантів самостійної роботи;
- 2) індивідуалізація вимог до загального завдання;
- 3) індивідуальна допомога.¹

Методична конкретизація цих способів полягає ось у чому: спрощення передбачає підготовку задачі в двох варіантах, один з яких – задача, аналогічна до раніше розв'язуваних, але зі зміненими числами (щоб учні зосередили увагу на зв'язках між величинами, а не на обчисленні). Індивідуалізація вимог до загального завдання здійснюється через інструктаж. Наприклад, до умови задачі ставлять два-три запитання, а кожний учень знаходить відповіді на стільки запитань, на скільки зможе. Або: до задачі пропонується додаткове завдання, скажімо, розв'язати іншим способом – складанням виразу чи рівнянням, скласти й розв'язати обернену задачу (2-й клас), записати

¹ Див.: Богданович М. В. Методика розв'язування задач у початкових класах. – К., 1984. – С.42 – 45.

план розв'язання (3-й клас), змінити запитання задачі й знайти відповідь. Індивідуальна допомога учням найчастіше здійснюється через диференційовані картки, на яких задача конкретизується малюнком або коротким записом чи дається початок розв'язування задачі, зразок, схема або план розв'язування, додаткові пояснення.

Під час виконання самостійної роботи на уроках математики у сильних учнів нерідко з'являється «резерв часу». Досвідчені вчителі заздалегідь готують індивідуальні картки, які діти можуть самостійно брати з конверта, що завжди лежить на постійному місці. Завдання в цих картках мають бути поставлені чітко, лаконічно, щоб не доводилося виконувати великих записів, але треба було добре «поламати» голову.

На уроках української мови учням можна пропонувати виконати одну й ту саму вправу, але з різними граматичними завданнями. Наприклад, усім – списати вправу, вставити пропущені орфограми, а сильнішим – виконати додаткові завдання: класифікувати слова за певними граматичними ознаками чи утворити від певних слів споріднені або в окремих реченнях підкреслити головні члени речення (частини мови, художні вирази тощо).

Окрему групу диференційованих завдань становлять вправи різного змісту й складності. У 2-му класі, наприклад, під час повторення матеріалу про речення й частини мови завдання можна диференціювати таким чином: сильним учням запропонувати утворити спільнокореневі слова, виражені різними частинами мови, від слів *зелень, чистота, золото*; визначити будову слів *перевиконують, слабенькі, навчасось*. Середнім – написати два речення про своє місто й підкреслити в них іменники однією прямою лінією, дієслова – двома, прикметники – хвилястою.

Великі можливості для організації диференційованої самостійної роботи дає використання серії карток з дидактичним матеріалом. З якого б джерела не пропонував учитель диференційовані завдання, він має зважати на те, наскільки дитина опанувала попередні знання. **Не можна слабших і середніх учнів орієнтувати тільки на виконання спрощених завдань, а сильних – на прискорене вивчення матеріалу.** Диференційовані завдання мають різнитися насамперед ступенем самостійності прийомів розумової діяльності, необхідних для їх виконання. В одному випадку завдання можуть містити вказівки щодо прийомів роботи, їх послідовності, в іншому – орієнтуватися на повну самостійність учнів.

Перевірку виконаної роботи слід здійснювати одночасно в усіх учнів, щоб вона збагачувала їх знаннями. При цьому важливо звертати увагу не лише на кінцевий результат («правильно», «неправильно»), а й на спосіб діяльності, яким він був досягнутий. Інакше кажучи, треба з'ясувати, як дитина вміє аналізувати завдання, міркувати, узагальнювати матеріал, застосовувати правила. Саме в цих інтелектуальних вміннях відмінності між учнями виступають особливо виразно. Наприклад, техніка читання, обчислень у дітей може бути майже однаковою, а от вміння міркувати, логічно висловлювати свої думки часом виявляються настільки різними, що здається, ніби між однолітками-однокласниками велика вікова різниця.

Якщо ми визнаємо за доцільне застосування диференційованого підходу до роботи учнів на уроці, то й **домашні завдання також слід диференціювати за обсягом і складністю**. Наприклад, слабшим учням пропонуємо прочитати текст, а сильнішим, крім того, – придумати до нього два запитання; слабкішим – прочитати текст і підготуватися до його переказу, а сильнішим – підготувати стислий переказ тощо.

Отже, готуючи диференційовані завдання, вчитель обов'язково зіставляє їх мету й зміст з рівнем знань і розвитку учнів, шукає те спільне в змісті й характері завдань, без чого не можна правильно визначити ступінь їх складності для кожної групи, і на цій основі визначає необхідний і посильний зміст та обсяг роботи. Лише за таких умов створюються сприятливі можливості для успішного навчання кожної дитини.

3.6. КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Контроль, перевірка і оцінювання результатів навчання – невід'ємні елементи навчально-виховного процесу, без яких неможливо уявити повний цикл педагогічної взаємодії між учнем і вчителем. Якщо контроль і перевірка побудовані правильно, вони сприяють:

- своєчасному виявленню прогалин у знаннях і вміннях учнів;
- повторенню і систематизації матеріалу;
- встановленню рівня готовності до засвоєння нового матеріалу;
- формуванню вміння відповідально й зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки і самоконтролю;

– стимулюванню відповідальності й змагальності учнів.

Якою ж має бути контролююча діяльність учителя, щоб ці та інші завдання успішно розв'язувалися?

Розглянемо функції контролю і перевірки знань, умінь та навичок молодших школярів.

Зауважимо, що терміни *контроль* і *перевірка* ми вживаємо як синоніми. Хоча в дидактиці і методичній літературі термін *перевірка* вживається у вузькому значенні як методичний прийом у зв'язку з оцінкою результатів того чи іншого завдання, їй більше властиві навчальні функції, а контроль спрямований, як правило, на виявлення рівня засвоєння учнями вже вивченого матеріалу і проводиться здебільшого вчителем.

У педагогічній літературі виділяються різні функції контролю. Так, Т.А.Ільїна вказує на три з них: «контролюючу, навчальну і виховну. Контролююча функція основна, а навчальна і виховна – супровідні, хоча і вельми важливі».¹ Ю.Б.Зотов виділяє в контролі такі функції: 1) керівництво процесом засвоєння, його корекція; 2) виховання пізнавальної мотивації і педагогічна стимуляція учнів до діяльності; 3) навчання і розвиток.² В інших джерелах визначено більше функцій: навчальну, діагностичну, виховну, розвивальну, стимулюючу, орієнтовну тощо.³

Вважаємо, зручно і правильно для вдосконалення практичної діяльності вчителя початкових класів орієнтуватися на такі функції: **контролюючу, навчальну, діагностичну і виховну**, які, на наш погляд, вбирають у себе всі інші.

Контролююча функція – передбачає встановлення рівня успішності окремих учнів і класу в цілому; вона дає вчителю змогу судити про якість засвоєння теми, своєчасно планувати коригуючу роботу й методику вивчення наступного матеріалу.

Навчальна функція – передбачає таку організацію контролю, коли його проведення сприяє вдосконаленню підготовки школярів, є корисним як для окремого учня, так і для класу в цілому. Це може виявлятися в тому, що, виконуючи завдання, учні повторюють, систематизують, уточнюють матеріал, збагачують своє уявлення про нього. Навчальне значення має і перевірка таких робіт, оскільки, слухаючи відповіді, діти мимоволі (або керовано) зіставляють їх зі своїми знаннями, вдаються до самоконтролю. Оцінюючи відповіді учнів або коментуючи письмові роботи, вчитель може доповнювати й уточнювати їх, що також має навчальне значення.

¹ Ільїна Т. А. Педагогика. – М., 1984. – С. 330 – 331.

² Зотов Ю. Б. Организация современного урока. – М., 1984. – С. 75.
Див.: Педагогика / За ред. М. Д. Ярмаченка. – С. 231 – 233.

Якщо контроль допомагає не тільки виявити знання чи незнання учнів, а й установити причини такого стану, то в цьому разі діє **діагностична функція** контролю. Для досягнення навчальної мети використання цієї функції винятково важливе, оскільки через систему короткочасних робіт учитель швидко нагромаджує дані про рівень розвитку і навченості дітей, а це основа здійснення диференційованого підходу. Diagnostичне значення може мати й усне опитування перед вивченням нової теми з використанням індивідуальних засобів взаємозворотного зв'язку, а також виконання учнями серії завдань з поступовим ускладненням, самостійний вибір завдань відповідно до своїх можливостей. У таких випадках виконання матиме не тільки діагностичне, а й розвивальне значення.

Виховна функція контролю й перевірки, на наш погляд, виявляється не в меті й змісті завдань, а в методиці їх проведення вчителем, у наступному коментуванні й оцінюванні робіт.

Контроль для молодшого школяра – перша особистісно значуща форма звітності перед учителем, рідними і однокласниками. Незалежно від того, виставляється чи не виставляється оцінка, якщо вчитель не залякує дітей контрольною роботою, а виховує в них сумлінне ставлення до своїх обов'язків, використовує доцільні прийоми керівництва її виконанням, в дітей закріплюється почуття відповідальності, поступово формується звичка концентрувати увагу, не розгублюватися, швидко відтворювати потрібний матеріал.

Функції контролю взаємопов'язані. Досвідчений учитель, плануючи перевірку чи контрольну роботу, завжди ставить мету – не тільки дістати відомості про рівень засвоєння матеріалу, а й спрогнозувати роботу надалі, стимулювати розумові й вольові зусилля учнів на вдосконалення своєї праці. Однак у кожній контрольній чи перевірній роботі має домінувати та чи інша функція.

Тому дуже важливо правильно визначити об'єкти контролю.

Багатопредметність початкового навчання та різноманітність його цілей зумовлюють велику складність у визначенні вчителями головних завдань вивчення того чи іншого матеріалу. Тому, розпочинаючи вивчення нової теми, класовод має ще раз уважно прочитати, як вона окреслена в програмі, зіставити з нею зміст підручника (чи методичного комплексу), щоб уявити послідовність розгортання матеріалу за визначену кількість годин, результат, до якого слід прагнути. Виходячи з цього, в межах системи уроків визначають об'єкти контролю, різні види та способи виконання перевірних робіт.

Перед вивченням нового, особливо складного матеріалу застосовується **попередній контроль**, мета якого – виявити рівень знань, умінь, способів дій, які мають стати фундаментом для засвоєння нової теми. У ході вивчення матеріалу, його закріплення і актуалізації застосовуються різні види перевірних завдань для **поточного контролю** якості засвоєного, що дає вчителю можливість оперативно впливати на прогалини в знаннях дітей або вибирати інші методи роботи.

Тематичний контроль має на меті виявити рівень засвоєння обов'язкових знань з теми. У початкових класах наприкінці чвертей і року здійснюється **підсумковий контроль**.

За нашими спостереженнями, найбільш поширені в початкових класах тематичний і підсумковий види контролю. Проте це аж ніяк не означає, що знання слід контролювати лише тоді, коли в календарному плані передбачатиметься така робота, адже звуження видів контролю педагогічно не виправдане, оскільки при цьому не забезпечуються регулярність і своєчасність інформації про те, як сприймається матеріал у цілому.

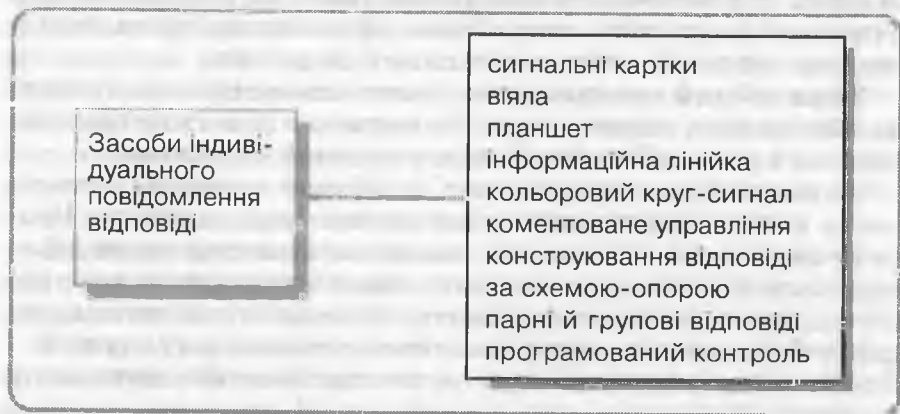
У зв'язку з різноманітністю функцій і видів контролю спинимось на тих загальних вимогах, яким він має відповідати.

Відомо, що контроль і перевірка ефективні, якщо здійснюються **систематично**. Проте помиляється той, хто вважає, що чим контроль частіший, тим краще. Надмір перевірних завдань нервує учнів, призводить до марної витрати часу. На наш погляд, першорядне значення має не частота, а **своєчасність** контролю в межах окремого уроку і всієї теми. Тому радимо перед вивченням теми чітко визначити, що й на якому рівні має бути засвоєне, задалегідь продумати запитання і завдання тематичної контрольної роботи, які найкраще допоможуть перевірити знання дітей. Якщо тема складна і вивчається тривалий час, доцільно передбачити різні види перевірки, поєднуючи усні й письмові, фронтальні, групові та індивідуальні завдання.

У визначенні змісту перевірних робіт, способу їх проведення важливо знаходити найраціональніші форми, які дозволять за короткий час виконати більше завдань, що дають об'єктивну інформацію про підготовку учнів, допомагають дійти до кожного. Зокрема, слід ширше використовувати роздавальні дидактичні матеріали, завдання на заповнення пропусків у тексті, продовження розпочатої роботи, дописування відповідей тощо, тобто різні види графічного контролю та умовних позначень.

У початкових класах перевірка і контроль здійснюються в **усній і письмовій формах**. Учитель повинен уміти викорис-

товувати великі можливості, які дає індивідуальне опитування учнів. Якщо воно здійснюється в усній формі, то слід знати діапазон тих засобів, які допомагають швидше одержати відповіді учнів, що посилює навчальну і виховну функції перевірки.



Значно розширює можливості індивідуальної перевірки знань учнів раціональне використання розсувної дошки, а також переносних чи стаціонарних дощок, які вчитель може розмістити на бічній чи задній стіні класу. Завдяки цьому одночасно залучаються до індивідуальної роботи 10–12 учнів; з іншими дітьми в цей час можна проводити роботу над помилками або колективно закріплення матеріалу тощо.

Досвідчені вчителі практикують у 3–4-х класах вибіркоче опитування учнів наприкінці вивчення теми за індивідуальними картками із запитаннями або практичними завданнями.

Обмірковуючи запитання, вміщене в картці, учень узагальнює матеріал, учиться зв'язно, послідовно викладати свої думки. Цей прийом готує молодших школярів до роботи в середній ланці.

Вважаємо за доцільне зазначати в планах уроку орієнтовні кандидатури учнів для опитування. Якщо вчитель завжди покладається тільки на ситуацію уроку, то певна частина класу випадає з поля його уваги під час опитування, оскільки відповідають здебільшого активні діти.

Слухаючи усні відповіді учнів, треба тактовно й доступно прищеплювати їм культуру оформлення думки. Зокрема, на зразках, опорах показувати дітям, яка відповідь вважається правильною, розгорнутою, де приклад, а де – пояснення. З цієї метою бажано залучати учнів 3–4-х класів до самоаналізу відпо-

відей за певними орієнтирами. Наприклад, чи всі ознаки поняття ти назвав? В якій послідовності? Чи задоволений своєю відповіддю? тощо. Визначаючи велику віддачу усного опитування, хочемо, однак, наголосити, що використання цієї форми потребує від учителя високої зосередженості та розподілу уваги, оцінка відповіді великою мірою залежить від суб'єктивних факторів. Потрібне гостре слухове сприймання, адже відповідь звучить один раз, тому можна пропустити щось істотне; крім того, іноді невміння школяра конструювати речення заважає йому висловитися, передати наявні знання; у сором'язливих, невпевнених дітей через почуття скрутності теж виникають додаткові труднощі.

У зв'язку з цим усну перевірку доцільно доповнювати **письмовими** формами контролю, які теж мають свої переваги і недоліки. Вони допомагають заощаджувати час і, якщо складені за варіантами, дають досить повну і об'єктивну інформацію про засвоєння учнями матеріалу. Однак підготовка і перевірка письмових завдань забирають багато часу. Під час виконання роботи складно помітити, хто з учнів потребує допомоги, кому треба поставити навідне запитання.

Методика пропонує широкий діапазон форм письмової перевірки, і цим треба вміти користуватися, виходячи з можливостей учнів, специфіки матеріалу та мети контролю. Наприклад, тільки диктантів – найпоширеніших видів письмових графіко-орфографічних, аналітико-синтетичних вправ – у початкових класах можна використовувати понад 10 видів – слуховий, зоровий, вільний, творчий, вибіркочий, «перевіряю себе», комбінований тощо. Що стосується списування, зауважимо, що як форма перевірки воно використовується, на жаль, обмежено й одноманітно, хоча є дуже широкий діапазон варіантів ускладнення цієї вправи. Враховуючи велику роль зразка і зорової пам'яті в навчанні молодших учнів, рекомендуємо застосовувати різновиди списування як форму перевірки протягом усього періоду початкового навчання.

До письмових форм контролю на уроках математики належать, як відомо, математичний диктант, самостійні фронтальні роботи – з використанням індивідуальних карток, тематична і підсумкова.

Ефективна форма письмового контролю – використання **графічних форм повідомлення відповідей**. Приклади таких завдань на уроках мови – складання звукової моделі слова, схеми речення, підкреслення речення (чи слова), яке є відповіддю на запитання, тощо. Елементи графічного контролю можна застосовувати під час роботи учнів з індивідуальни-

ми картками на уроках математики (підкреслити серед кількох цифр потрібну, з'єднати лінією певні відрізки, завершити побудову геометричної фігури тощо), природознавства (домальовування схеми, ілюстрації), трудового навчання (читання і складання креслень саморобок).

Для оптимізації системи контрольної-перевірної діяльності радимо вчителям у межах уроків, які відводяться на тему, намітити зміст і форми усної і письмової перевірок, передбачити спосіб урахування результатів.

Що стосується перевірок робіт з контролюючою функцією, то їх учитель може проводити лише тоді, коли знання й уміння, які перевіряються, вже мають бути засвоєні. **Контрольна робота повинна бути посиленою, не перевищувати за обсягом і складністю тих вправ, які учні виконували протягом опрацювання теми.** До вимог щодо оформлення контрольної роботи не слід вносити нічого нового порівняно з тим, що було на звичайних уроках; на всі запитання, пов'язані зі змістом роботи, розміщенням її у зошиті, треба відповісти до її початку. Бажано, щоб тематичні контрольні роботи були складені за варіантами і деякі завдання в них мали творчий характер, що дало б змогу не тільки перевірити знання, а й з'ясувати рівень мислення учнів.

Для заощадження часу уроку слід установити певний порядок збирання виконаних контрольних робіт, заздалегідь подбати про додаткові завдання для учнів, які швидко закінчать роботу.

Варто користуватися різноманітними прийомами виправлення учнівських помилок. Крім простого перекреслювання, можна підкреслювати помилкову літеру, все слово або приклад, вказувати у кінці роботи загальну кількість помилок, давати взірці правильного виконання тощо. **Отже, помилки треба виправляти диференційовано з навчальною і виховною метою.**

Радимо повідомляти результати контрольних робіт якомога раніше. Це зніме з дітей напругу чекання результатів і сприятливо позначиться в роботі над помилками.

З якою функцією не проводилася б контрольна чи перевірна робота, вчитель робить після неї **всебічний аналіз помилок** з метою визначення діапазону прогалин, частоти тих чи інших помилок, причин їх виникнення. На наш погляд, постійна схема аналізу помилок недоцільна, адже на їх характері істотно позначається не тільки специфіка предмета, а й особливості змісту кожної роботи, індивідуальність учня. Найкращою є форма, що дає якнайбільше відомостей про конкретного учня,

тобто важливо йти від дитини, а не від помилки. Наступний крок – індивідуалізація роботи над помилками: коли і як їм запобігати, як їх позбутися, адже в одного учня, скажімо, власна назва написана з малої літери випадково, а в іншого ця помилка постійна, один учень переплутав цифри або знаки дій через неухважність, а інший не вмів обчислювати тощо.

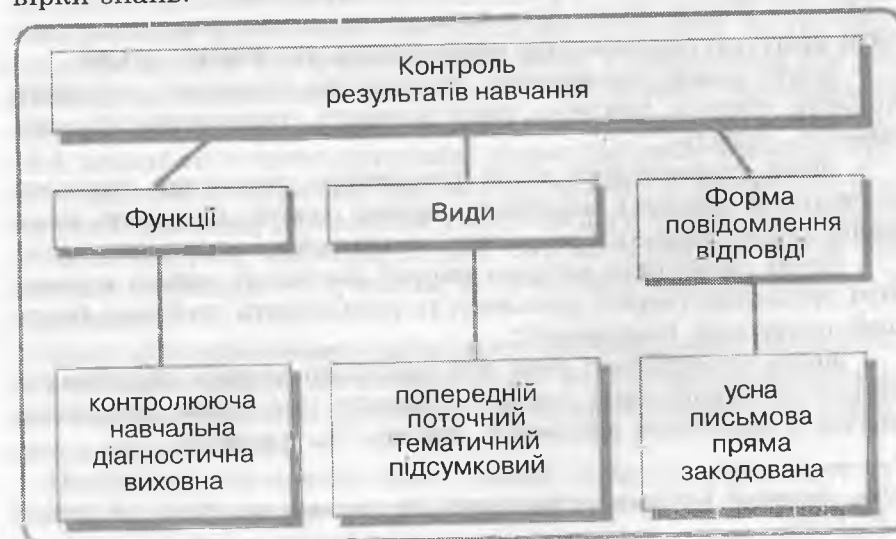
Учителі по-різному ставляться до роботи над помилками. Більшість схильна до того, щоб не виділяти на це окремий урок, а включати в систему уроків фронтальні (якщо помилка поширена) та індивідуальні завдання (для окремих учнів) на опрацювання помилок, або розпочинати кожний урок короткочасною перевіркою роботою з наступним аналізом помилок.

У світлі сказаного зазначимо, що **найефективніша робота над помилками – їх запобігання**, отже, варто подбати про створення умов, за яких дитина могла б уникнути помилки, бачила труднощі в роботі ще до її виконання.

Дуже добре, якщо вчитель не обмежується контролем результату, а вчить дітей поопераційного контролю. З цією метою корисні зіставлення із взірцем, опора на таблицю, схему, стимулювання учнів, застосування елементів гри, змагання, взаємоперевірки. Таке поєднання сприяє взаємозв'язку операційної і мотиваційної сторін самоконтролю.

Різноманітність котролюючої діяльності вчителя узагальнено представлена на схемі.

Таким чином, на окремому уроці і в системі уроків мають застосовуватися різноманітні види і форми контролю та перевірки знань.



Розглянемо суть і засоби оцінної діяльності вчителя. Психолог Б.Г. Ананьєв виділив дві функції її впливу:

- а) орієнтуючу, що впливає на розумову роботу, сприяє усвідомленню учнем процесу цієї роботи і розумінню власних знань;
- б) стимулюючу, яка впливає на вольову сферу через переживання успіху чи невдачі¹.

Про вплив оцінки на навчальну активність школярів йдеться в багатьох дослідженнях В.О.Сухомлинського, Ш.О.Амонашвілі та ін. Психологи, педагоги і вчителі-майстри однак стайні у тому, що оцінка-бал – лише один із засобів мотивації, вона не повинна витіснити більш важливих і довготривалих стимулів активного й сумлінного учіння.

Оцінювання – це процес встановлення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета в порівнянні з вимогами діючих програм. Оцінювання є особливою стороною контролю, а педагогічна оцінка – його результатом. Оцінка виражається в оцінних судженнях і висновках учителя, які є її якісними (словесними, тобто вербальними) показниками, або в балах – кількісних показниках. Так, у 1–2 класах початкової школи оцінка навчальних досягнень учнів з предметів інваріантної частини навчального плану – вербальна, а в 3–4 класах – у балах.

Об'єктивність і точність оцінок забезпечуються критеріями оцінювання. Зауважимо, що критерії – це реальні, точно обрані ознаки, величини, які виступають вимірниками об'єктів оцінювання. Важливо, щоб вибрані критерії не були складними, мали однакову форму чи показник (словесний або цифровий).

Аналіз об'єктів контролю в початкових класах дозволив визначити критерії оцінювання навчальних досягнень учнів:

- якість знань (предметних, про засоби діяльності, оцінних): міцність, повнота, глибина, узагальненість, систематичність, системність, дієвість;
- рівень сформованості вмінь (предметних, розумових, загальнонавчальних, оцінних): копіювання зразка способу діяльності, виконання способу діяльності за зразком, за аналогією і в нових ситуаціях;
- рівень оволодіння досвідом творчої діяльності: уміння виконувати процедури творчої діяльності та розв'язувати проблему (частково-пошуковий, пошуковий);
- рівень самостійності учня при виконанні завдань: відсутня готовність до сприймання допомоги, виконує зі значною допомогою, виконує з незначною допомогою, виконує без допомоги.

¹ Див.: Ананьєв Б. Г. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М., 1980 – Т. 2. – С.13.

Зазначені критерії дозволили виділити чотири інтегровані рівні навчальних досягнень учнів початкових класів: початковий, середній, достатній, високий. Їх загальнодидактичні характеристики такі:

I рівень – початковий. Учень засвоїв знання у формі окремих фактів, елементарних уявлень, які може відтворити; різними видами умінь володіє на рівні копіювання зразка виконання способу діяльності; самостійну роботу виконує під безпосереднім керівництвом учителя, але допомогу не може сприйняти відразу, а потребує детального кількісного її пояснення (1–3 бали).

II рівень – середній. Учень володіє знаннями у формі понять, відтворює їх зміст, ілюструє прикладами з підручника, може встановлювати засвоєні внутрішньопонятійні зв'язки; відповідь буде у засвоєній послідовності; уміннями володіє на рівні виконання способів діяльності за зразком, за аналогією; самостійну роботу виконує зі значною допомогою (4–6 балів).

III рівень – достатній. Учень володіє поняттями, відтворює їх зміст, ілюструє не тільки вже відомими, а й новими прикладами, встановлює відомі внутрішньопонятійні і міжпонятійні зв'язки; вміє розпізнавати об'єкти, які охоплюються засвоєними поняттями; під час відповіді може відтворити засвоєний зміст в іншій послідовності, не порушуючи засвоєних логічних зв'язків; самостійні роботи виконує з незначною допомогою вчителя; володіє вміннями виконувати окремі етапи розв'язання проблеми і застосовує їх у співробітництві з учителем (частково-пошукова діяльність) (7–9 балів).

IV рівень – високий. Учень володіє системою понять в їх ієрархічній підпорядкованості, встановлює як внутрішньопонятійні, так і міжпонятійні зв'язки; вміє розпізнавати об'єкти, які охоплюються засвоєними поняттями різного рівня узагальнення, під час відповіді перебудовує засвоєний зміст у новій логічній послідовності, відповідь аргументує новими прикладами; вміє застосовувати способи діяльності в нових ситуаціях; самостійні роботи виконує під опосередкованим керівництвом; володіє вміннями самостійно розв'язувати проблеми за аналогією (пошукова діяльність) (10–12 балів).

Зазначені рівні навчальних досягнень молодших школярів оцінюються вербально в 1–2 класах, за 12-бальною шкалою оцінок – в 3–4 класах.

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів реалізуються в нормах оцінок, які встановлюють чітке співвідношення між вимогами до навчальних досягнень учнів, що оцінюються, та показником оцінки в балах.

Норми оцінок передбачають єдиний підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів, оскільки розробляються за єдиними кри-

теріями, містять єдині вимоги до усних, письмових і практичних робіт учнів, відображають найтипівші ситуації під час перевірки й оцінювання.

Норми оцінок враховують специфіку змісту навчальних предметів, тому й розробляються для кожного предмета.

У початкових класах має домінувати оцінка у вигляді вмотивованого оцінного судження, що дає учневі можливість усвідомити, як саме він справився з роботою, що вийшло добре, в чому помилка, як її краще виправити. Цю змістову оцінку вчитель висловлює так, щоб дитина не втратила стимулу до праці.

З першого класу доцільно розвивати інтерес до самого процесу праці, заохочувати щонайменші прагнення до самовдосконалення. Вважаємо помилковим використання матеріальних замінників оцінок – усіяких рибок, зірочок, паперових прапорців тощо. Це, по суті, використання миттєвого стимулу «добре виконав – щось одержав», яке перетворює навчання в свідомості дитини на гонитву за відмінними оцінками.

Певні складності в деяких учителів пов'язані з оцінюванням усних відповідей. Помічено, що не кожний учень, який добре засвоїв матеріал, може переконливо показати свої знання. Інколи вчителі схильні занижувати оцінки дітям флегматичним, меланхолікам, а холерикам – завищувати; часом упевненість відповіді, стереотип сприйняття сильного учня заважає вчителю правильно його оцінити. Однак зовнішня активність не завжди свідчить про високий рівень знань, тим часом як зовні пасивний учень, що не піднімає руки, тихо відповідає, бо боїться помилитися, може добре знати матеріал. Такого учня варто похвалити, підбадьорити його.

Дбаючи про етичний вплив оцінки, вчитель прагне, щоб дитина зрозуміла її справедливість, інакше найкращі наміри можуть призвести до протилежного результату. Отже, треба відповідально ставитися до оцінки, не оцінювати незасвоєне, не розпорошуватися на дрібниці, формулювати її по-різному, не принижуючи людської гідності дитини.

Важливо аналізувати й оцінювати не тільки результати, а й процесуальний бік навчальної роботи (яким саме способом виконувалася). В оцінюванні, таким чином, мають ураховуватися раціональність діяльності, рівень пізнавальної самостійності учнів.

Отже, контроль, педагогічне оцінювання має бути тривалим, дієвим стимулом активності учнів на уроці, зрозумілим за змістом; вказувати (прямо чи опосередко-

вано) на способи виправлення помилок, нести позитивні емоції, адже «успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися».¹

ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ

Які цілі навчання молодших школярів?

Чому викладання і учіння перебувають у постійній взаємодії?

Чим стихійне навчання відрізняється від навчального процесу?

Назвіть основні етапи діяльності вчителя під час пояснення нового матеріалу.

За якими принципами організовано навчання? Пригадайте «золоті правила навчання» Я.А. Коменського.

Поміркуйте, які види диференційованих завдань ви запропонуєте першокласникові, який не вміє ділити слово на склади.

Наведіть варіанти оцінних суджень (позитивних, негативних, нейтральних) на адресу учнів, які дістали різні оцінки.

«Оцінки – це милиці кульгавої педагогіки», – писав Шалва Амонашвілі. Поясніть педагогічний сенс цього вислову.

Чим має керуватися вчитель, виставляючи оцінку-бал?

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. – М., 1986.

Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1996.

Зинченко С.Н. Почему детям бывает трудно учиться. – К., 1990.

Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. – М., 1985.

Логачевська С.П. Дійти до кожного учня. – К., 1990.

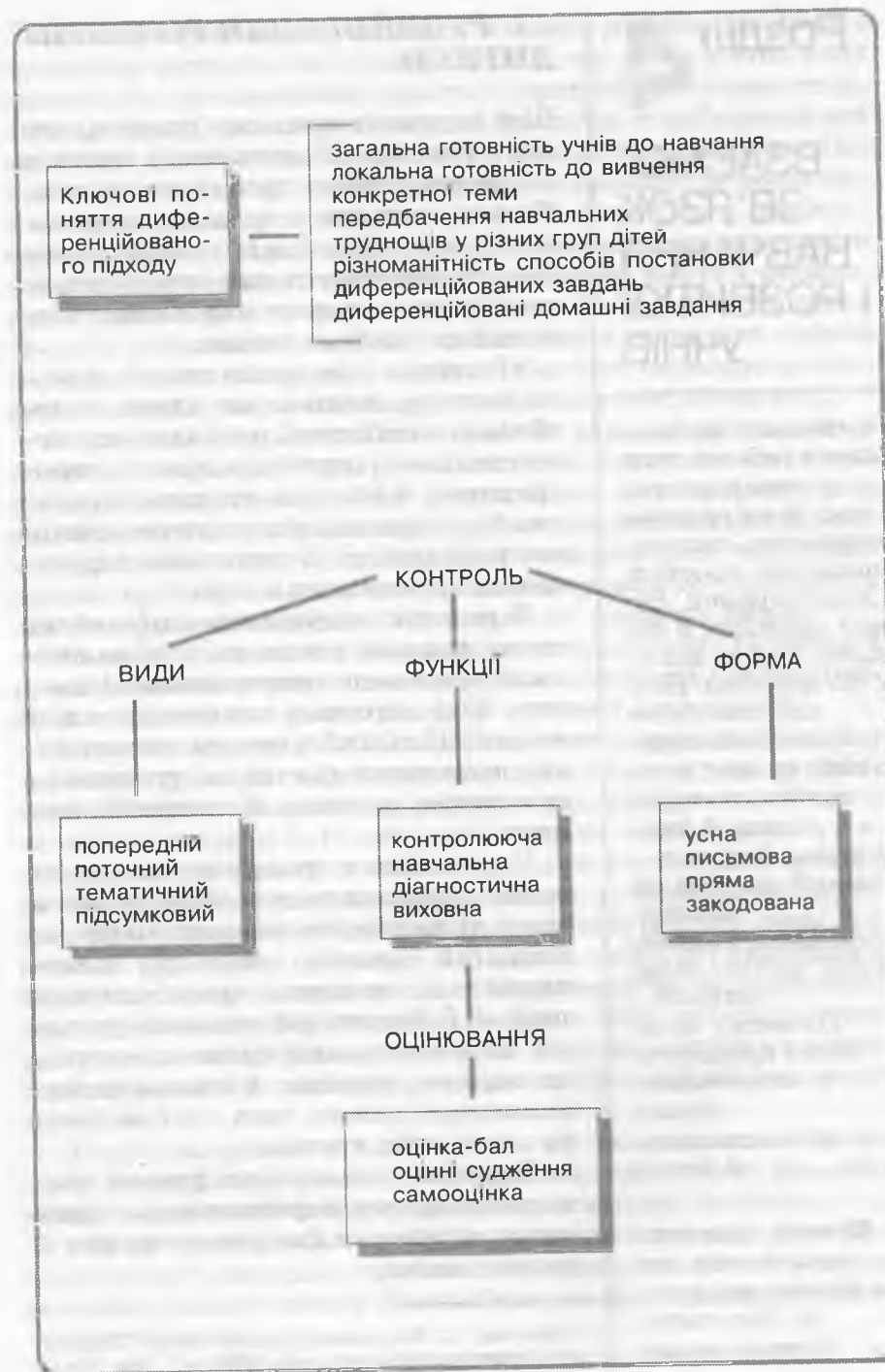
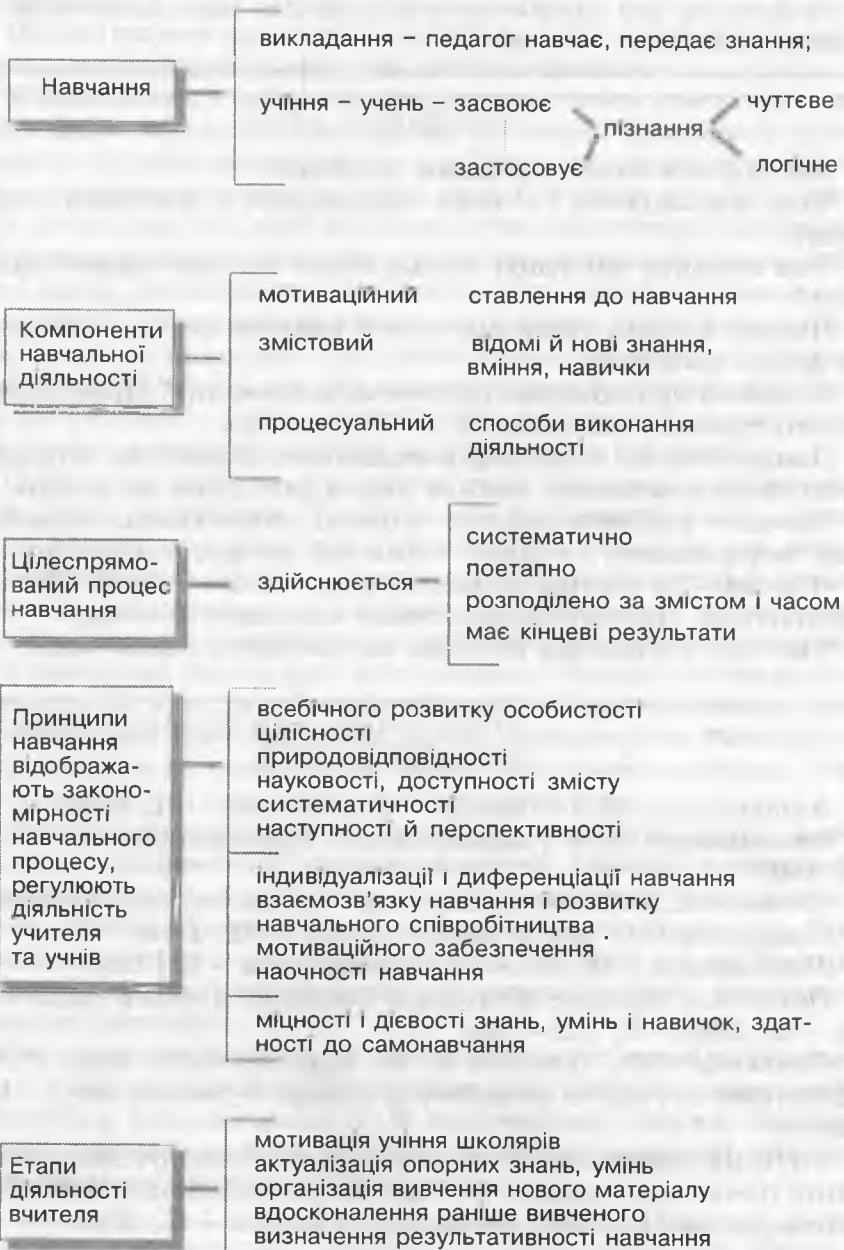
Оконь В.А. Процесс обучения // Введение в общую дидактику. – М., 1990. – С. 142 – 162.

Савченко О.Я., Олійник В. Ф., Коробко С.Л., Бібік Н.М. Підготовка студентів до роботи з учнями 6-річного віку. – К., 1990.

Система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації. МОН України, Академія педагогічних наук України. – К., 2000.

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – Т. 3. – С. 164.

ТЕМАТИЧНА КАРТА



Розділ 4

ВЗАЄМО- ЗВ'ЯЗОК НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ УЧНІВ

Натхнення – це коли важка робота стає раптом легкою. І тоді дуже приємно малювати, писати, витинати, що-небудь майструвати. Все тоді виходить, а ти навіть і сам не знаєш, як ти це робиш. Ніби все само собою робиться, ніби хтось за тебе працює, а ти тільки спостерігаєш. А коли скінчиш, дивиєшся – немовби це не твоя робота. І стомився, і задоволений, що так добре вийшло... По-моєму, діти часто працюють з натхненням, тільки їм заважають.
Я.Корчак

Можна привести коня до води, та не можна примусити його пити.
Народна мудрість

4.1. РУШІЙНІ СИЛИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Щоб керувати процесом розвитку учнів у навчальній діяльності, вчитель має знати рушійні сили цього процесу. Хоча ці питання є предметом психології, але саме їхню психологічну сутність враховують дидакти в організації розвивального навчання. Тому нагадаємо найважливіше.

«Розвиток – це зміни живої людської системи, зміни не випадкові, а **необхідні послідовні**, пов'язані з певними етапами її життєвого шляху, і **прогресивні**, тобто такі, що характеризують її рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне і функціональне вдосконалення.

У розвитку відбуваються **кількісні** зміни людської істоти, тобто збільшення або зменшення тих чи інших (фізичних, фізіологічних, психічних тощо) якостей. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, які утворюються в процесі розвитку, й зникнення старих».¹

У психічному розвитку кількісні зміни виявляються в збільшенні з віком кількості утворюваних навичок, асоціацій, уявлень, знань про навколишній світ, словника, пам'яті дитини тощо. Л.С.Виготський визначав розвиток як неперервний процес саморуку, що характеризується насамперед виникненням нового, того, чого не було на попередніх етапах.

Виявлено, що психічні функції часто розвиваються **нерівномірно**: в розвитку чергуються фази прискорення й уповільнення.

¹ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – С. 70 – 71.

Сучасна психологія виходить з того, що розвиток людини в онтогенезі підлягає тим самим законам, що діють у будь-яких явищах, які розвиваються: єдність і боротьба протилежностей, перехід кількісних змін в якісні, і навпаки, стрибкоподібний характер перетворень, незмінність стадій, фаз розвитку. Однак виявляються ці закони своєрідно, відповідно до особливостей процесу розвитку людини як особистості. Так, у розвитку психіки дитини відмічають **періоди посиленого, швидкого нагромадження якісних змін та періоди росту і розвитку**. Нерівномірність (хвилеподібність, асинхронність) цього процесу зумовлена й тим, що виникнення і тривалість кожної фази в розвитку окремих сторін особистості (мислення, інтересів, мотивів, мовлення тощо) здебільшого не збігаються.

У психології окреслено два основних типи проявів процесу розвитку – **прогрес і регрес**. Психічний розвиток – це завжди єдність прогресивних і регресивних перетворень, але співвідношення цих різноспрямованих процесів на різних етапах життєвого шляху індивіда істотно змінюється, тому центральна проблема в дослідженні шляхів розвитку – розкриття закономірностей переходу від нижнього рівня до вищого.

Як же відбувається психічний розвиток дитини? Психічний розвиток **особистості – це наслідок взаємодії біологічного й соціального факторів та її власної активності**.

Дитячий психолог Г.О.Люблінська так розкриває роль біологічного фактора: «Для розвитку організму дитині потрібні певні фізичні умови життя: світло, тепло, харчування. Її органи також дозрівають. Однак, щоб немовля стало дорослою людиною, перетворилося в особистість, для формування в нього навіть фізичних якостей, самого процесу дозрівання недостатньо. Щоб у зростаючої людини розвинулися пружні, точні, узгоджені рухи рук і ніг, корпусу, голови, щоб у неї виробилася гарна постава, розвинулися сила й витривалість, не досить мати відповідні анатомо-фізіологічні задатки. Щоб здобути від природи можливості були реалізовані, перетворилися на різноманітні вміння й навички, вони мають бути «оброблені» вихованням».¹

Психічний розвиток відбувається під величезним впливом сім'ї і середовища, в якому живе дитина, засвоюючи багатоманітний і різноманітний досвід, нагромаджений людством.

Але не можна вважати, ніби засвоєння досвіду поколінь відбувається внаслідок простого переукладання готових знань та вмінь у дитячі голови. **Неодмінна умова психічного роз-**

¹ Люблінская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. – М., 1977. – С. 35.

витку – власна активність дитини, тобто потреба і готовність діяти.

Активність молодшого школяра виявляється в різних формах: наслідування дій дорослих, участь у численних іграх, навчання, спілкування, формування вмінь та навичок; нарешті, вже в цьому віці деякі діти виявляють творчу активність.

Таким чином, психічний розвиток дитини зумовлений взаємодією біологічних даних, соціального середовища і власної активності.

Особистість характеризується загальними, особливими та індивідуальними рисами. Загальні властивості роблять людину здатною виконувати свої суспільні функції, виділяти себе із середовища, діяти відповідно до власних поглядів і переконань, моральних вимог та оцінок, свідомо поставлених цілей. Ці загальні властивості мають своє типове та індивідуальне виявлення, яке можна зрозуміти виходячи із сутності властивостей, притаманних усім людям.

Особистість завжди відзначається індивідуальною своєрідністю, вона має своє неповторне індивідуальне обличчя, що виявляється в її характері та здібностях. Тому не є перебільшенням, коли про кожну дитину говоримо, як про неповторну індивідуальність. Не дивно, що за однакових обставин у різних дітей одного віку може бути різна реакція. Один першокласник байдуже подивився на нову книжку й відсунув убік, інший довго її гортає, роздивляється, про щось розпитує. На одну дитину досить докірливо подивитися, і це вже їй пересторога, а інша не реагує і на гнівні слова. Є хлопчики, яких удома «не чути», але з товаришами вони активні й прагнуть «командувати». У родинному колі, підкоряючись владі батьків та обставинам, вони гальмують свої бажання, а «вириваючись на волю», користуються можливістю зняти напруження.

Усі спостерігали, як граються діти. А чи звертали ви увагу на яскраву відмінність дитячих характерів, які так природно виявляються у грі? І справді, в «тихих» і рухливих іграх відбувається перевірка здібностей дитини, її сил і можливостей, словом, усього, що тільки може виявитись у порівнянні, змаганні однієї дитини з іншою. Один хлопчик семи років віддає перевагу спілкуванню з п'ятирічними, а другий – з десятирічними. Хтось любить організовувати і керувати, прагне за будь-яку ціну бути головним героєм, а хтось – слухняний виконавець волі свого однолітка.

Працюючи з учнями, маємо обов'язково враховувати їхні індивідуальні особливості, щоб і сильна, і слабка за розвитком дитина знаходила у навчанні й вихованні відповідне наванта-

ження для позитивних змін у розвитку мислення, почуттів, волі, пізнавальних потреб, власної самооцінки тощо.

Ви вже знаєте, що психічний розвиток дитини проходить ряд періодів, які послідовно змінюють один одний і кожний з них характеризується своїми особливостями, формуванням певних якостей. **Попередній етап готує новий ступінь розвитку. Від того, наскільки успішно формувалась особистість дитини на попередньому етапі, наскільки повно реалізовані її можливості, залежить подальший розвиток.**

Якщо психічні властивості не дістали належного розвитку своєчасно, коли вони легше піддавалися педагогічним впливам, пізніше їх формування потребуватиме значно більших зусиль, які не завжди можуть бути успішними.

Саме провідна діяльність визначає своєрідність та якісну специфіку розвитку в певному віці. Відомий психолог О. М. Леонтьєв дає таке визначення: «Провідна діяльність – це не просто діяльність, яка найчастіше зустрічається на даному етапі розвитку дитини, якій вона віддає найбільше часу. Провідна діяльність – це така діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку».¹

У розвитку особистості діє всеосяжний принцип детермінізму, сутність якого в тому, що зовнішні причини діють через внутрішні умови. Зовнішні причини – предмети, явища природи, люди, їхні взаємини, створені ними речі, мовні засоби, духовні цінності. Але, як підкреслює Г.С.Костюк, на розвиток дитини впливають тільки ті зовнішні умови, з якими вона вступає в активний зв'язок. **З розвитком дитини її середовище не тільки розширюється територіально, а й збагачується за змістом.** Особистість розвивається по-різному залежно від того, як виявляється її власна активність, а також від виховання і навчання. Тому формування особистості не можна вважати незалежним розвитком якогось одного аспекту – раціонального, вольового або емоційного. **Особистість – це справді вища інтегративна система, певна цілісність.** Центром її розвитку психологи називають свідомість (Л.С.Виготський, Л.І.Божович та ін.). Основне джерело розвитку особистості дитини – у розв'язанні протиріч між новоутвореннями в її свідомості і ситуаціями, умовами та її власними можливостями, в яких ці новоутворення здійснюються.

¹ Леонтьев А.Н. // Избранные психологические произведения – М., 1983. – С. 285 – 286.

Останнім часом набуває поширення концепція розвитку особистості під впливом усвідомлення нею потреби бути особистістю. Чим ширші й змістовніші діяльність, стосунки і взаємини з навколишнім, тим швидше й виразніше виявляються нахили, бажання, інтереси, яскравішими стають почуття, мотиви, воля дитини. Поступово у розвиток включаються моральні й естетичні стимули, які впливають на освоєння, переробку дитиною змісту життя. І в цьому процесі навчання і виховання здатні відігравати визначальну роль у розвитку дітей, хоча, безумовно, він залежить і від інших важливих факторів, передусім природних можливостей.

Отже, людина існує, розвивається, формується у взаємодії із середовищем та іншими людьми. Завдяки цій взаємодії, вродженим здібностям і власній активності вона стає особистістю.

4.2. СУТНІСТЬ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Сучасне розуміння ідей розвивального навчання підготовлене тривалими пошуками світовою педагогічною думкою шляхів і засобів навчання, які найбільшою мірою сприяють розвитку пізнавальних здібностей та особистості дитини в цілому.

Термін **розвивальне навчання** належить великому швейцарському педагогу Йоганну Песталоцці (1746 – 1827), одному із засновників дидактики початкового навчання. Цю ідею К.Д.Ушинський назвав «великим відкриттям Песталоцці» й усіляко розвивав її у своїх підручниках, особливо у фундаментальній праці «Людина як предмет виховання».

У працях російського філософа і психолога Л.С.Виготського обґрунтовано ідею про те, що навчання, зорієнтоване на завершені цикли розвитку, не ефективно для загального розвитку дитини, не веде його за собою, а плентається у нього у хвості. Вчений увів у психологію принципово важливе поняття про два рівні розвитку дитини. **Актуальний рівень** – це ті психічні властивості або якості, які вже сформувалися, засвоєні дитиною, і **найближчий розвиток** – ті властивості психіки, які ще перебувають у становленні. Вирішальним для вдосконалення навчального процесу є правильне розуміння сутності другого рівня: це не ті якості особистості, яких ще немає взагалі, а ті, які ще тільки утворюються, а тому особливо чутливі до педагогічних впливів.

Л.С.Виготський вважав, що дитина з допомогою дорослого може виконувати не будь-які дії, а лише ті, до яких вона вже певною мірою готова. «Що дитина вміє сьогодні у співробітництві, вона зуміє завтра самостійно... Тільки те навчання у дитячому віці добре, яке забігає наперед розвитку і веде розвиток за собою. Але вчити дитину можливо лише того, чого вона вже здатна вчитися. Можливості навчання визначаються зоною її найближчого розвитку».¹ Тому педагогіка «повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку».²

Яким же має бути навчання, щоб вести за собою розвиток? Узагальнивши, можна виділити два напрями: теорію розвивального навчання (Н.О.Менчинська, Г.С.Костюк, Л.В.Занков та ін.); теорію навчальної діяльності – учіння (О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, В.Г.Репкін та ін.).

Велику роль у поширенні ідей розвивального навчання у 60 – 70-х роках відіграли праці Л.В.Занкова та його співробітників, зокрема, висновки про необхідність розвитку в учнів спостережливості, вольових якостей, розумових умінь, поглиблення й збагачення почуттів. Основними принципами забезпечення такого рівня навчання учений вважав навчання на високому рівні труднощів, високу питому вагу теоретичних знань, швидкий темп засвоєння, усвідомленість процесу учіння, розвиток усіх школярів незалежно від їхньої готовності до навчання.

Розвиток особистості дитини відбувається у різних видах діяльності. Свідома діяльність людини – результат зовнішніх умов, опосередкованих внутрішніми умовами, якими і є особистість. Таке розуміння діяльності ввів С.Л.Рубінштейн, який підкреслював, що не досить визнавати розвиток людини в діяльності, треба враховувати і її зворотний вплив на суб'єкта, що становлення особистості можливе лише в процесі змістовної, суб'єктивно і об'єктивно значущої діяльності. Відповідно можна вважати, що **розвиток особистості дитини полягає в якісній зміні її діяльності**. «Зміни ці відбуваються за рахунок ускладнення цілей, задач, предметних дій, операційної і мотиваційної сторін діяльності, а також за рахунок зміни самої позиції дитини, яка, нагромаджуючи досвід, стає активнішою і самостійнішою».³

¹ Виготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т.2. – С. 228.

² Там само. – С. 251.

³ Шукіна Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979 – С. 17.

Щоб ці зміни здійснювалися у потрібному напрямі, процесом розвитку треба керувати. У педагогічному розумінні це передбачає цілеспрямоване формування особистості дитини.

У психології навчання, дидактиці, методиці відомі різні шляхи посилення впливу навчання на розвиток учнів. Зокрема, встановлено, що навчання розвиває школярів своїм змістом за умов, якщо він зорієнтований на оптимальну реалізацію їхніх навчальних можливостей. Але зміст по-різному впливає на розвиток залежно від методів навчання, способів дій з навчальним матеріалом, побудовою учіння як розв'язання системи навчальних завдань, що поступово ускладнюються. Навчання, безумовно, впливає на розвиток молодших учнів своїми організаційними формами, які дають дітям змогу вступати у різні види співпраці з учителем і один з одним.

Розвиток дитини відбувається в різних видах діяльності, що виявляється, відповідно, в різних видах розвитку: фізичному, духовному, громадянському, морально-етичному, естетичному. Усі види розвитку – не механічна сукупність різних видів діяльності. Вони тісно взаємопов'язані, взаємодоповнюють і підсилюють один одного.

Таке розуміння розвитку передбачає повноцінне включення дітей на кожному віковому етапі в усі доступні їм види діяльності, а не лише у навчальну. Дуже важливо, щоб при цьому забезпечувалась активна позиція дитини, стимулювалися її творчість, потреби в засвоєнні нових знань і способів дій.

Яскравим прикладом ефективної системи розвивального навчання молодших школярів є діяльність В.О.Сухомлинського в Павлівській школі на Кіровоградщині. Його система передбачала: 1) постановку вчителями перспективних цілей розвитку творчих здібностей учнів; 2) досягнення тісного взаємозв'язку мовленнєвої, розумової і трудової діяльності молодших школярів; 3) проведення уроків мислення на природі; 4) систему творчих робіт з розвитку мовлення; 5) стимулювання інтелектуальних та естетичних почуттів дитини.

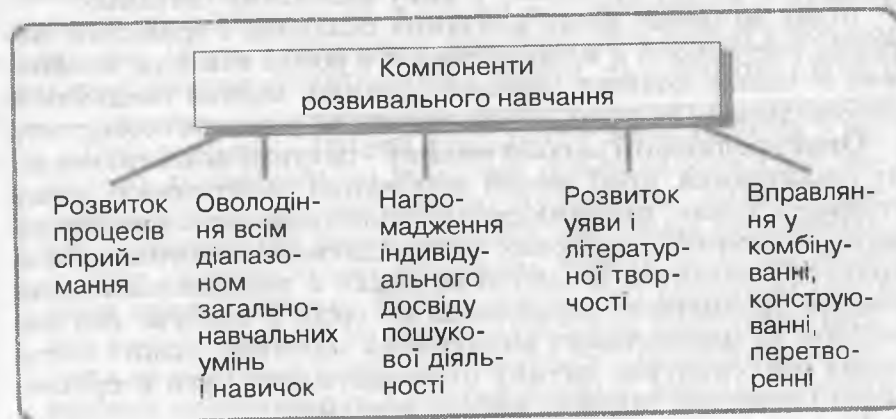
Загальний розвиток і розумове виховання, за переконанням Сухомлинського, необхідні людині не тільки для праці, а й для повноти духовного життя.

У книжках «Серце віддаю дітям», «Павлівська середня школа» знаходимо блискучі приклади розвивального спрямування навчального матеріалу, індивідуального підходу до розвитку особистості дитини. «Повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, було б немислимим, якби не спеціальна спрямованість, скерованість навчання – розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за

умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань».¹

Ось чому вчитель, який прагне керувати розвитком учнів, має ставити таке надзавдання навчального процесу – реалізувати навчальну мету з найбільшою користю для розвитку кожної дитини.

Які ж основні складові розвивального навчання в початкових класах?



Усі напрями цієї багатопланової роботи взаємопов'язані. Якщо дитину не навчили уважно слухати, точно відтворювати, спостерігати, орієнтуватися в просторі, діяти руками, диференціювати різні ознаки, вона не досягне високого розвитку мислительних умінь. Якщо учень лишається у праці звичайним виконавцем і йому не вдається відчувати задоволення від творчості, чи багато шансів у нього для формування стійких пізнавальних потреб? Не менш важливий і такий аспект розвивального навчання, як створення умов для поступового переходу від дій у співробітництві з учителем і учнями до самостійних. Останнє особливо цінне, бо «існує загальний закон переходу будь-якої дії від дорослого до дитини: те, що спочатку вчитель робить щодо учня (ставить мету, планує, контролює, оцінює), учень потім починає здійснювати щодо іншої людини і лише після цього – щодо себе».²

Ігнорування будь-якого з цих напрямів роботи звужує, збіднює розвивальний вплив найдосконалішого змісту навчання, унеможливорює повноцінне засвоєння матеріалу, яке передбачає:

¹Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – Т. 1. – С. 97.

²Цукерман А. Зачем детям учиться вместе. – М., 1985. – С. 79.

- формування в учнів не будь-яких, а саме **раціональних способів дій**;
- урахування дітьми **всіх умов** правильного застосування різних способів дій;
- прагнення дітей до **навчального діалогу** з учителем та учнями на уроці;
- доказове обстоювання **самостійної думки і особистісного ставлення**;
- перенесення засвоєного в **нову** навчальну ситуацію.

Шлях до такого рівня навчання складний і тривалий, потребує системності й наполегливості в роботі вчителя, починаючи із самого початку навчання дитини, вміння поєднувати опосередковані та прямі засоби впливу на розвиток особистості.

Опосередковані засоби впливу – це стимулююче навчальне спілкування, різні засоби заохочення допитливості, самостійності думки, нагромадження цілеспрямованих спостережень, підтримка розумових зусиль дитини, розвиток асоціативного мислення. Не менш важлива й розвивальна насиченість предметного середовища на уроці й перерві, яка дає імпульс до мимовільного виникнення запитань, різних пошукових дій, спонукає дитину перевірити свої сили в процесі спроб і помилок, вільного вибору завдання.

Прямі засоби впливу:

- використання в кожному класі системи **нізнавальних завдань** з метою розвитку процесів сприймання, формування організаційних, логіко-мовленневих, загальнопізнавальних, оцінних і контрольних умінь, навичок, уяви;

- виконання готових і створення учнями різних конструктивних, фантазійних, творчих завдань засобами слова, образу, моделі, практичної дії;

- насичення навчального процесу завданнями комплексного впливу, в яких провідна навчальна дія «підживлюється», збагачується іншими (скажімо, трудові дії – музичним і словесним супроводом, словесні творчі роботи – паралельним сприйманням живопису, фізичні вправи – музичним ритмом).

Винятково важливу роль для усвідомлення процесу учіння відіграє використання всіляких схем та опор, особливо тих, які самостійно створюють учні у співробітництві з учителем. У цьому разі учень швидше переходить від конкретних дій до узагальнення способу дії.

Психологи вважають, що в процесі розвитку людини першим формується сприймання, на основі якого в дитини складається сенсорний (чуттєвий) досвід. Саме цей зв'язок зумовлює таку особливість розвитку, як одночасне функціонування

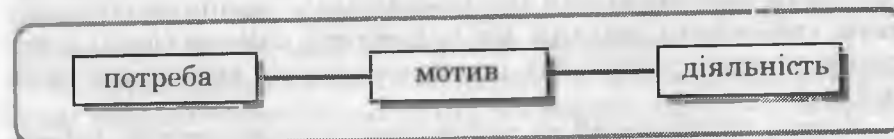
у навчальній діяльності молодшого школяра різних видів мислення: наочно-образного, практичного і словесно-логічного, або поняттєвого. Лише поступово останній вид мислення виступає на перший план, але його якість завжди визначається багатством і міцністю чуттєвого досвіду учнів.

Початкова школа втрачає багато можливостей для загального розвитку школярів через недооцінку чуттєвої основи учіння. Вважається, що в дитини, яка приходить до школи, добре розвинені процеси сприймання. Насправді ж, формування цих процесів не завершується, а тільки розпочинається в дошкільному віці. Отже, у молодших школярів обов'язково треба розвивати й удосконалювати вміння бачити, спостерігати, слухати.

Таким чином, знання по-різному засвоюються і по-різному впливають на розвиток дітей залежно від способів керівництва навчальною діяльністю. Звідси висновок: розвивальний вплив навчання найбільше визначається його процесуальною стороною, тобто тим, як саме воно організоване. Тому в перебудові організаційних форм важливо, щоб високий навчальний результат досягався не за будь-яку ціну, а поєднувався з розвитком пізнавальних можливостей і потреб дитини, щоб виконавська діяльність підпорядковувалася творчій.

4.3. МОТИВАЦІЯ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мотив є формою прояву потреби людини (*мотив* фр. – *спонукальна причина, привід до дії*). Це – спонукування до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається.



Мотиви спрямовують, організують пізнання, надають йому особистісного значення. Мотиви, які безпосередньо не пов'язані з діяльністю, але впливають на її успішність, є **зовнішніми**. До них, наприклад, можна віднести позитивне ставлення дітей до школи, допитливість, довіру до вчителя, готовність сприйняти його цілі, прагнення бути дорослими, мати шкільні

речі тощо. **Внутрішні мотиви** пов'язані безпосередньо із самим процесом учіння, його результатами.

Внутрішня мотивація учіння в молодших школярів нестійка, інтерес виявляється переважно до результату. Вольові зусилля до подолання інтелектуальних труднощів, наполегливість у досягненні навчальної мети молодші учні виявляють залежно від ситуації: цікаве завдання, змагальність, підтримка дорослих, товариша тощо.

«Навчання по-різному впливає на розумовий розвиток залежно від того, наскільки успішно воно виховує в учнів повноцінні мотиви учіння. Дослідні дані свідчать, що структура навчальної діяльності, адекватна цілям навчання, є фактором формування в учнів не лише систем операцій і знань, а й навчальних, пізнавальних інтересів, бажання вчитися, допитливості, любові до книги, прагнення до самоосвіти».¹

Мотиви учіння в кожній дитини – глибоко особистісні індивідуальні. Зовнішня поведінка учня, його ставлення до школи, товаришів, оцінювання багатьох подій – це все «вершки» від багатьох корінців, що живлять бажання дитини вчитися, долати труднощі.

Живильні сили для всього дерева учіння йдуть насамперед від почуттів маленького школяра, від того, як його зустрічає школа і перший учитель. Якщо надії малюка на радість шкільного життя справджуються, зміцнюється допитливість, виникає інтерес, який і є сильним мотивом учіння. Коли ж мотив, заради якого учень учить, змінюється, це принципово позначається і на усій його навчальній діяльності. У малюків, які вступають до школи, відмінності в підготовці різочі: один почав читати ще в 5 років, для іншого – книжка лише іграшка; один нетерпляче чекає першого вересня, а другий – як злякане пташеня, що потрапило в клітку. Як же орієнтуватися у цій різноманітності? Вдумливий учитель користується своїми безвідмовними інструментами – умінням спостерігати, створювати ситуації, що потребують саморегуляції поведінки дитини, спонукають до висловлювань, виявлення своїх почуттів.

Досвід, помножений на чуйне ставлення до дитини, робить багатьох учителів гарними діагностами, допомагає розібратися в мотивах, які характеризують дії тих чи інших дітей, бачити «зону найближчого розвитку», тобто «проекувати» особистість.

¹Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – С. 419.

Психологічні дослідження дають змогу виявити як сприятливі, так і несприятливі **передумови формування в молодших школярів позитивних мотивів учіння.** Серед сприятливих назовемо те, що в більшості дітей 6 – 9 років переважають позитивне ставлення до школи, повна довіра до вчителя, навіть абсолютизація його як людини, що все знає і має велику владу; готовність сприймати й наслідувати, гостра потреба у нових враженнях, природна допитливість. Водночас відомо, що інтерес до навчання в дітей цього віку вкрай нестійкий, більшість з них не виявляє вольових зусиль до подолання навчальних труднощів. Чимало першокласників тривалий час цікавляться зовнішнім боком шкільного життя, їх хвилює лише новизна статусу школяра; багато дітей з готовністю беруть участь у наслідувальних діях, проте коли треба щось робити самостійно, чекають підказки вчителя, нервують, тобто вони охоче працюють на уроці лише тоді, коли впевнені в успіху.

Отже, мотиваційна сфера глибоко індивідуальна. Тому в її формуванні треба орієнтуватися не на молодшого школяра взагалі, а **на конкретні типи ставлення дітей до навчання, які визначилися саме в цьому класі.** Звідси висновок: у навчальному процесі слід використовувати широкий діапазон стимулів, щоб впливати на мотивацію кожного учня.

У кожному класі є щонайменше **п'ять груп** дітей з різним ставленням до навчальної діяльності.

Як правило, майже половина учнів – **добрі виконавці.** Вони з готовністю сприймають те, що говорить і показує вчитель, їхня постійна навчальна установка – уважно слухати й виконувати всі вказівки незалежно від змісту діяльності. Ці діти на уроці сумлінні й старанні, але здебільшого безініціативні. Провідний мотив їхньої навчальної діяльності – опосередкований інтерес: прагнення порадувати батьків, завоювати авторитет у класі, заслужити похвалу вчителя. Отже, засвоєння знань – тут лише засіб досягнення іншої мети, яка виходить, власне, за межі навчальної діяльності.

З перших днів навчання виділяються діти з **інтелектуальною ініціативою** (термін Д.Б.Богоявленської) – з яскраво вираженим бажанням виявити своє ставлення до всього, що відбувається на уроці, поламати голову над складною задачею. Вони уникають підказок, прагнуть працювати самостійно, все їм треба помацати, перевірити, дослідити. Ці діти особливо жвавішають, коли вчитель запитує про щось незвичне; рішення, як правило, приходять їм у голову відразу, і вони ледве стримуються, щоб його не вигукнути. Здебільшого в класі буває 4 – 5 таких учнів.

Серед сильних учнів є діти, які інакше виявляють своє ставлення до напруженої навчальної діяльності. Зовні вони не дуже активні, і розум у них не такий швидкий, але вони майже весь час перебувають у стані розумового напруження: несподівано для всіх оригінально розв'язують задачі, придумують цікаві загадки, вдало добирають слова, уміють знайти аналогію у житті до вивченого. Хоча за зовнішнім ставленням до навчальної діяльності вони помітно відрізняються від попереднього типу, але за мотивацією їх можна об'єднати в одну групу. Адже головне, що властиве тим і другим, – інтерес до нового, потреба розібратися в ньому, засвоїти. Помічено, що такі діти не бояться помилитися; процес роботи їх цікавить більше, ніж оцінки. У «доброго виконавця» і в «інтелектуального лідера» можуть бути однакові оцінки за навчання. Однак це зовсім не означає, що вплив учіння на розвиток особистості кожного з них теж однаковий.

Серед молодших школярів є невелика група дітей (приблизно 4–5 у класі), які майже ніколи не можуть самостійно виконати навчальне завдання. Це по-різному проявляється на уроці. Один охоче слухає, жестами, мімікою показує, як «напружено» думає, піднімає щоразу руку. Наприклад, Юрко-другокласник, приємний, слухняний хлопчик. Якщо багато дітей тягнеться відповідати, він так само завзято трясє рукою. Учителька викликає Юрка, той підхоплюється, мовчить і сідає або каже, що забув. Ним керує не пізнавальний мотив, а прагнення бути таким, як усі.

Майже в кожному класі є діти, які засмучуються, зіщулюються, коли розуміють, що їм робота не під силу, хочуть зробитися непомітними. Для них головне, щоб учитель їх не займав, щоб урок закінчився якнайшвидше. Серед них є і пустунки, які вже не бояться показувати байдужість до сумлінної роботи, пошук нових знань їх відверто не цікавить, а погані оцінки надовго не засмучують.

Причини тут різні: незрілість дитини, слабка підготовка, глибока занедбаність. Цих дітей об'єднує негативне ставлення до навчання, бо воно потребує значних розумових зусиль. Вони вчаться тому, що цього вимагають дорослі, і на уроці лише «присутні».

Дослідження психологів (В.С.Мухіна, О.В.Проскури, С.Л.Коробко, Н.П.Зубалій, О.Л.Кононко та ін.) свідчать, що на початку навчального року більшість 6-річних учнів надає перевагу дошкільним видам діяльності. У дітей з різним рівнем розвитку і дошкільної підготовки ставлення до навчання дуже різняться, а в цілому розвиток мотивації проходить кілька

етапів: несвідоме і нестійке спочатку, це ставлення поступово (за сприятливих умов) стає довільним і цілеспрямованим.

Із сказаного зрозуміло, що, працюючи з різними групами дітей, треба ставити різні виховні цілі. **Найбільш значущою для ефективності навчальної діяльності є мотивація, зумовлена інтелектуальною ініціативою і пізнавальними інтересами.** Її сила – в зосередженості, захопленні роботою, вольових зусиллях дитини, почутті задоволення від цього. У «виконавців» великі резерви для розвитку більш зрілої мотивації, а «присутніх» можна поступово довести до рівня «добрих виконавців».

Завдання вчителя щодо забезпечення мотиваційного компонента учіння – створити для всіх дітей передумови виховання позитивних рис характеру, бажання і вміння навчатися.

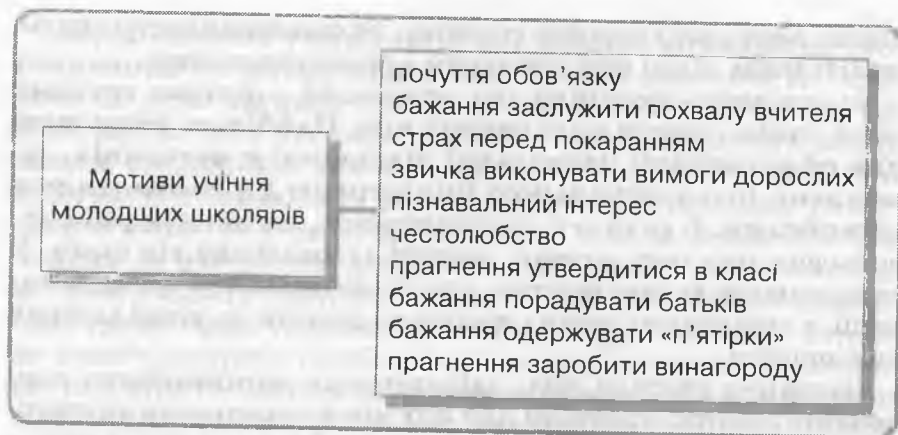
У позитивному ставленні до навчання начебто задіяні дві найважливіші пружини навчальної мотивації – «хочу» і «треба». Вміле, гуманне використання цих засобів ефективно, але недостатнє, щоб сформувати в усіх молодших школярів стійкі пізнавальні інтереси, потреби, бажання самостійно мислити, зосереджено й цілеспрямовано працювати на уроці.

Як сонце потрібне всьому живому, так і розвитку мотивації учіння потрібні стимулююче середовище і цілеспрямований вплив через систему педагогічних прийомів. Тому загальні умови педагогічного стимулювання треба поєднувати із застосуванням різноманітних методичних прийомів, які прямо працюють на мотиваційний компонент уроку.

Чим більше оновлюється початкова школа, тим очевиднішою стає неперспективність опори лише на почуття обов'язку або на оцінку – бал у вихованні мотивації учіння. Це – зовсім не універсальні засоби; надмірне, невміле їх використання зумовлює, як правило, протилежні дії учнів.

Щоб розширити і спрямувати мотиваційні стимули учіння, важливо знати, що є рушійною силою учіння школярів. Мотиви, які визначають ставлення дітей до навчання, різноманітні за змістом, тривалістю дії, силою впливу.

Навчання молодших школярів полімотивоване, тобто дитиною керують, залежно від ситуації, різні мотиви, але серед них є визначальний. Ось на нього і треба впливати. Щоб цей вплив був дієвим і різнобічним, слід подбати про відповідну організацію навчальної праці учнів на уроці й удома. Спочатку в молодших учнів (особливо в першокласників) переважає інтерес до зовнішньої сторони навчання, до нової позиції учня, нових форм спілкування. Потім з'являється і закріплюється мотив досягнення результату навчальної праці. І



лише з часом, за сприятливих умов виявляється інтерес до самого процесу учіння, до способів пізнавальної діяльності. Для учіння цінніша мотивація, зумовлена пізнавальними потребами, інтересом до способів пізнання.

Для формування повноцінної мотивації учіння молодших школярів особливо важливо забезпечити такі умови:

- збагачувати зміст особистісно-орієнтованим цікавим матеріалом;
- утверджувати справді гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість;
- задовольняти потреби в спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання;
- збагачувати мислення інтелектуальними почуттями;
- формувати допитливість і пізнавальний інтерес;
- формувати адекватну самооцінку своїх можливостей;
- утверджувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення;

– використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації, коли вона особливо потрібна дітям;

– виховувати відповідальне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку.

Реалізація кожної з цих умов вимагає тривалої, узгодженої роботи вчителя, вихователя і батьків. Насамперед, слід відмовитися від спокуси все пояснювати зовнішнім впливом, сподіватися на швидкі зміни в мотивації учіння. Організація навчання, тобто зовнішні умови, опосередковано впливають на мотивацію учіння, яка є глибоко індивідуальною і не може бути негайним наслідком ізольованого використання навіть дуже ефективного засобу (скажімо, дидактичної гри, безбального оцінювання). Треба долати шаблон у педагогічному мисленні –

зводити складне до простого! Стосовно формування мотивації учіння таке спрощення призводить до поспішних висновків: наприклад, не вивчив учень вірша – лінивий; ніяк не запам'ятає правило – не хоче вчитися; не виконує швидко вказівок учителя – просто уперта дитина. Бажання вчителя «розкласти по полицях» учнів на гарних і поганих обмежує його пошуки найточніших і найгуманніших засобів впливу на дитину. Особливо сприяє цілеспрямованому формуванню допитливості, активності дитини постановка пізнавальних запитань. «Добивайтеся того, щоб учні ваші побачили, відчули незрозуміле – щоб перед ними постало питання, – писав В.О.Сухомлинський. – Якщо вам удалося цього досягти, маєте половину успіху. Адже запитання збуджують бажання знати».¹

У навчальній діяльності для самостійного досягнення результату потрібна особлива зосередженість розумових і вольових зусиль. Це відбувається, коли діяльність учня цілеспрямована, коли він усвідомлює і «приймає» мету, а не йде лише у «фарватері цілі, яку намічає вчитель» (Г.І.Щукіна).

Серед пізнавальних мотивів керованим і найзначнішим є **пізнавальний інтерес**, який виникає і зміцнюється лише в ситуації пошуку нових знань, інтелектуальної напруги, самостійної діяльності. Тому якщо перед учнями ставляться лише готові цілі, а знання лише повідомляються і закріплюються, активність згортається, інтерес згасає. Для підтримки пізнавальних інтересів надзвичайно важливо стимулювати емоції, інтелектуальні почуття. Їх потужним джерелом є емоційність навчального змісту.

4.4. ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

Спілкування на уроці – основа стимулювання навчальної праці, воно не може орієнтуватися на абстрактного учня і має враховувати не тільки актуальні потреби саме даного віку (скажімо, дитини 6 або 9 років), але і якнайповніше відповідати розмаїттю індивідуальностей конкретного класу.

Які актуальні потреби дитини має задовольняти навчальна діяльність? Насамперед – **потреби в особистісному контакті з учителем на уроці (прагнення дістати схвалення, підтримку своїх дій)**.

Характерна риса поведінки молодших учнів з учителем – їхня «демократичність», мимовільність реакцій. Дитині, особ-

¹ Сухомлинський В. О. Вибрані твори. – Т. 2 – С. 454.

ливо першокласникові, дуже хочеться, щоб учитель особисто їй приділяв увагу на уроці; звертався до неї, називаючи на ім'я, а не на прізвище; якимось виділяв голосом, поглядом, жестом. Нерідко молодші діти прагнуть різними способами привернути до себе увагу вчителя.

Саме потребу молодших учнів, особливо 6-річних, в особисто-орієнтованому спілкуванні точно підмітив Ш.О.Амонашвілі. В його книжках розкрито доступні для кожного вчителя прийоми, що допомагають скоротити дистанцію між ним і учнями на уроках. Зокрема, прийом індивідуальних відповідей «на вушко», запитання і ситуації, що дають дитині змогу негайно висловитися, виявити особисте ставлення до того, що її схвилювало тощо.

Гуманізація спілкування залежить і від швидкості та справедливості реакції вчителя на непередбачені ситуації поведінки учнів.

Як керувати дисципліною на уроці? Часто вчитель робить зауваження учням, які повільно працюють або не разом з усіма починають роботу. Доцільно зосередити увагу на позитивному прикладі, звертаючись до всіх, називати й окремих учнів. Скажімо: «Правильно поклали зошити Ігор, Сергійко... А ще хто?»; «Усі, і Михайлик теж, почули, як треба перевірити приклад»; «Я заплющила очі, а розплющу, щоб побачити найуважливішого учня». Іноді доцільна опосередкована форма зауваження: «Славко, зроби мені подарунок – не забудь завтра альбом». «Оксанко, ти почала дуже дрібно писати, а я погано бачу...»

Часто, особливо в перших-других класах, учні вигукують: «Я хочу сказати!», «Спитайте мене», «Я ще не говорив!», «Я хочу до дошки!» Зрозуміло, що вчитель прагне припинити шум, найчастіше вдаючись до заборони. А тут, може, доречніше було б застосувати групові та хорові відповіді. Причому винахідливий вчитель щоразу може змінювати форму цієї роботи.

Наприклад: «Встаньте, дівчатка, і всі разом прочитайте склади на дошці»; «Встаньте, хлопчики, і скажіть, яка тут відповідь»; «Вийдіть до дошки ті, в кого прізвище на літеру «І»; «Розпочнуть роботу діти, які народилися взимку» тощо.

Треба обережно користуватися зауваженнями, цінувати не стільки «класичну» учнівську позу, скільки вміння дитини слухати, зосереджуватися, бо більшість інформації на уроці йде через органи слуху. Тому **гострота, довільність, чіткість слухового сприймання** учнів мають бути об'єктом уваги педагога.

Водночас бувають ситуації, коли потрібна увага саме до учнівської пози. Зокрема, якщо це безпосередньо впливає на якість роботи (скажімо, під час письма, виконання певних тру-

дових дій, фізичних вправ, малювання). В інших випадках дитина може сидіти так, як їй зручно. Важано показати і пояснити, якою має бути постава під час читання, малювання тощо, і, звичайно ж, не переривати свою розповідь, пояснення, бесіду зауваженнями щодо неправильності пози.

Гуманні стосунки на будь-якому уроці і поза ним мають **утверджувати людську гідність кожного учня**, здібного і нездібного, запобігати виникненню страху перед покаранням, приниженням. Якщо на уроці встановлюються такі стосунки, дитина не боїться висловити свою думку, яка може не збігатися з тим, як вважає більшість і навіть учитель, реалізує своє право бути мислячою особистістю.

Турбота про емоційне благополуччя дитини аж ніяк не знецінює такі найнеобхідніші умови навчального спілкування, як довільність дій, зосередженість уваги, вольові зусилля для досягнення найкращих результатів. Тому під час уроку, коли переходять до вивчення головного, і є потреба домогтися гостроти уваги, вчитель використовує в своєму мовленні логічну паузу, логічний наголос, виразний жест, вольове забарвлення голосу, зовнішні опори, що фіксують «маршрут» його думки. Для дітей це допоміжні засоби збереження довільної уваги.

Спілкування на уроці зумовлене навчальною необхідністю, але це – зовнішній бік справи. Головне ж – у внутрішньому змісті, тобто у тих стосунках, які виникають і розвиваються під час навчання між учителем і учнями. Тому обов'язково постійно збагачувати й уточнювати знання про мотиви поведінки кожного учня на уроці.

Дуже важливо, щоб **розумна вимогливість поєднувалася з неоціненою рисою гуманного вчителя – умінням не пропустити момент, коли дитині особливо потрібні допомога і увага**. Наприклад, виявити увагу до учня, який прийшов після хвороби, вчасно помітити, що дитина чимось засмучена, пригорнути, підбадьорити її.

Гуманний учитель, поважаючи працю дітей, після виконання ними складного завдання скаже співчутливо й упевнено: «Бачу, діти, нелегко вам було завершити цю роботу. Але спробуємо ще раз поміркувати разом...»; «Я певна, завтра усі будуть лускати ці приклади, як горіхи»; «Вам, діти, буде важко, але ви все здолаєте». І ні в якому разі: «Я з вами вже не маю сил»; «Таких дурних дітей я ще не бачила».

Тільки так – з вірою в учня і підтримкою його зусиль можна «олюднити», вмотивувати стосунки у навчальному процесі, адже навчання, підкреслював В.О.Сухомлинський, – не механічна передача знань учителем учневі, а складні моральні відносини.

Абстрактні моральні категорії дитина цього віку усвідомлює через конкретне ставлення до себе вчителя і товаришів. І якщо вчитель не знає міри в своїй вимогливості, то малюк вважатиме його несправедливим. **Тому запам'ятаймо: результат не догма, його не можна досягати за будь-яку ціну, особливо коли йдеться про покарання чи перевтому дітей.**

Позиція гуманного вчителя – за зовнішніми ознаками **«прочитати» внутрішній стан учнів**, уміти знаходити душевний контакт, спрямовувати свої зусилля не на боротьбу з поганим, а на зміцнення, розширення доброго, розумного, що є в кожної дитини.

Неодмінна умова особистісно-орієнтованого спілкування вчителя з учнями – **вміння володіти словом.**

Точність, доступність, однозначність запитань учителя – дуже важливі, але недостатні характеристики педагогічного мовлення. Без емоційно стимулюючого впливу слова не можна створити на уроці сприятливий клімат, викликати інтелектуальні почуття: здивування, захоплення, сумнів, очікування нового. Але найголовніше, на нашу думку, – враховувати внутрішній стан дитини.

Про що б не розмовляв учитель з дітьми на уроці, він має знаходити найточніше і найсправедливіше слово. Нерозбірливість висловлювань, багатослівність, словесні штампи знецінюють найкращі наміри.

Економно й точно користується словом учитель-майстер: доречна пауза, виразне мовлення, точний жест, яскрава інтонація, гумор. Наприклад, заборона може звучати як вимога, наказ, розпорядження, попередження, вказівка, порада, рекомендація, осуд, наполягання, повчання, докір, пропозиція, рекомендація.

Зіставте типові ознаки різних стилів спілкування вчителів з учнями.

Авторитарний	Особистісно-орієнтований
Завдання уроку повідомляє прямо, чітко, економно; нехтує думкою класу, вимагає «абсолютної тиші»	Завдання уроку визначає через діалог з класом; заохочує виявлення особистісного ставлення учнів до виконуваної роботи
Перериває висловлювання дітей; часто вживає вирази: «Не запитуйте, я зараз усе поясню...»; «Як порозумнієш, дізнаєшся...»; «Робіть тільки так, як я сказала»	Виправляє учня, спираючись на позитивне в його поведінці

Авторитарний	Особистісно-орієнтований
Схильний приймати єдино правильне рішення	У будь-яких ситуаціях поважає особисту гідність учня. Схильний приймати варіативні рішення
«Останнє» слово залишає за собою, шукає причину невдачі в учнях	Дозволяє дітям підходити до себе для одержання додаткових матеріалів, завдань. Шукає причину непорозуміння з учнями у своїх діях

Який стиль спілкування Вас приваблює? Сподіваємося, Ви оберете особистісно-орієнтований стиль.

4.5. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

Гуманне педагогічне мислення центроване на інтересах учнів, що має позначитися і на технології навчання, певною мірою змінити його. А саме: вчитель стає невидимим диригентом, який уміє вчасно почути, помітити, підправити, підтримати кожного виконавця, організувати співпрацю дітей.

Охарактеризуємо основні прийоми, які допомагають втілювати ідею співпраці, співтворчості вчителя й учнів у навчанні.

Щоб на уроці виникло співробітництво, діти мають усвідомлювати мету навчальної діяльності. Лише тоді її зміст набуває для них особистісного значення. Тому так важливо, щоб і найменші школярі не тільки йшли у «фарватері мети», яку намітив учитель, а приймали її як власну. Інакше діти можуть подумати, що вони виконують те, що потрібно вчителю, а не їм. А звідси – відсутність внутрішньої готовності сприймати, слухати, міркувати.

Ось вдалий приклад мотивації мети уроку. Урок математики, четвертий клас. Тема: закріплення в учнів уміння розв'язувати приклади на всі дії з багатозначними числами.

«Сьогодні, діти, сонечко встало о 7 год 30 хв, а сяде о 20 год. Скільки ж воно нам світитиме? Після заходу сонця поступово з'являться зорі. Зоряне небо завжди вабить людей, кожний шукає на ньому свою зірку. Є навіть такий вираз: «Знайти зірку щастя». Сьогодні наша дошка – ніби зоряне небо, зорі і сузір'я Великої і Малої Ведмедиці. Ось погляньте: кожна зоря несе

свій приклад, чим вище зоря, тим він складніший. Знайдіть свою зорю, тренуйте розум, набирайте висоту».

Тепер, коли учні сприйняли мету, маємо подбати про **організацію навчального діалогу і полілогу**. Стимулювання різних форм пізнавальної активності на уроках і спеціальне формування вмінь запитувати й відповідати поступово готують учнів до навчального діалогу з учителем, однокласниками.

В.О.Сухомлинський не раз писав, що хороший учитель робить усе, щоб в учнів виникали на уроці запитання – «вузлики знань». Мислення на уроці починається там, де в учня з'являється потреба відповідати на запитання. Викликати цю потребу – і означає поставити мету розумової праці.

Розглянемо найголовніші прийоми формування **уміння запитувати** в молодших школярів. Підготовчий етап цього процесу проходить переважно в першому класі. Його мета: заохотити дітей ставити запитання, привчати їх помічати такі ситуації, які потребують додаткових пояснень, чутливо реагувати на нове, невідоме, незрозуміле, несподіване. На цьому етапі першокласникам треба допомагати виділяти запитання з мовлення вчителя, усвідомлювати різноманітність формулювання запитань, стимулювати різні форми їх постановки. Тут доречно залучити казкових героїв, які ставитимуть запитання, що, власне, цікавлять дітей. Наприклад: «Про що нас може запитати зараз Чомусик?» Проведення хвилинок Питайлика на уроці і в позаурочний час, використання «кишеньки допитливих» – усе це допоможе набуту корисних умінь.

На навчально-тренувальному етапі формування вміння запитувати (другий клас) увага дітей більше зосереджується на пізнавальній цінності запитань і ситуаціях, коли доцільно запитувати, потім на тому, як краще це зробити; поряд з «вільними» запитаннями учнів слід частіше спонукати ставити запитання з певною метою. (Наприклад: «Подумайте, які запитання можна поставити до цієї частини моєї розповіді? Як запитати про час описуваних подій?»)

Формуванню вміння запитувати сприяють ігрові ситуації (наприклад, «Ланцюжок запитань», «Хто більше знає?» тощо). Доцільно також запропонувати дітям схему-опору, яка їм допоможе правильно сформулювати запитання і відповіді.

Схема (А) допоможе учням самостійно будувати діалог і висловлювати оцінні судження щодо якості відповідей і запитань товаришів.

Створення атмосфери допитливості на уроках і формування вмінь запитувати і відповідати готують сприятливий ґрунт для навчального діалогу.

Схема А

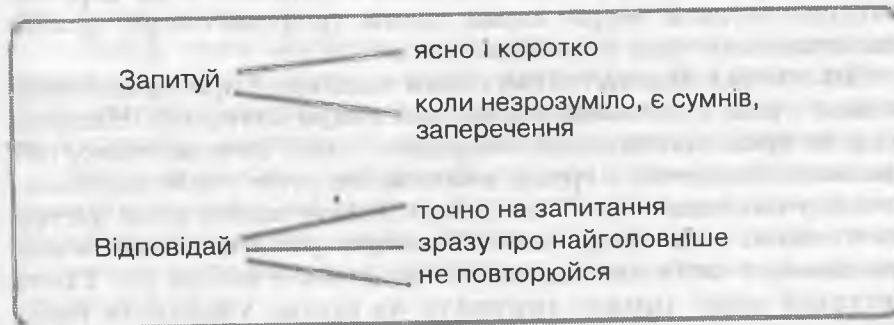
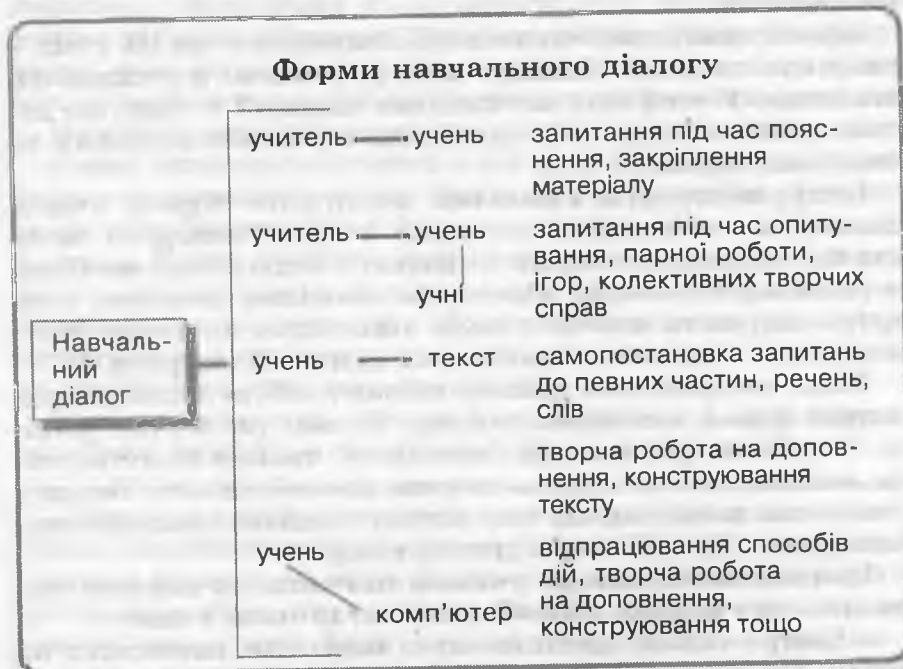


Схема Б



Зі схеми Б видно, що використання діалогу багатофункціональне. Але в будь-якій формі він має стимулювати змістовні, вмотивовані, доказові судження дітей. А для цього зміст, за яким організуємо діалог, має бути для них цікавим, спонукальним для обміну думок, вражень. Без вмотивування навчальний діалог не принесе користі.

У залученні дітей до діалогу на уроці спочатку домінуватиме емоційне спілкування з поступовим наростанням змістовного аспекту. Важливо, щоб мовленнєва активність учителя під час діалогу «не забивала» народження дитячої думки, яка не-

рідко оформляється у слові повільно й неточно. Тому доречно використовувати опорні слова, схеми, графічні опори, зразки висловлювань, пам'ятки міркувань.

Діалогічна форма спілкування виникає і при зворотному зв'язку учнів з учителем під час пояснення матеріалу. Наприклад, на уроці математики в першому класі, присвяченому об'єднанню предметів у групи, вчитель заохочує учнів допомагати йому словами «так» і «ні», коли з'єднує лінією різні фігури на площині дошки, пропонує закінчити розпочате ним речення, показує своїм виглядом, що вагається у виборі дії. Таких ситуацій може чимало виникати на різних уроках, їх треба вміло використовувати, щоб дитяча думка «зустрічалася» з думкою вчителя.

Ефективний спосіб організації співробітництва на уроці – створення ситуацій **вільного вибору учнями навчального завдання**. У чому їхня мотиваційна цінність? У тому, що дитина приймає педагогічно необхідне навчальне завдання як самостійно обране.

Інструментувати навчання як вільно обрану учнем діяльність – це й означає, по-перше, створити найкращі умови для його цілеспрямованого, соціально і педагогічно значущого розвитку, виховання, збагачення знаннями, досвідом; а по-друге, керувати цим процесом відповідно до потреб його внутрішніх сил, тобто позиції самої дитини, її інтересів.¹

Уміле використання прийому вільного вибору доповнює традиційні форми постановки завдань, бо саме так в учнів точніше й швидше формуються самооцінка, прийом цілеутворення, наполегливість і навіть почуття власної гідності. Бесіди з учителями показали, що такі ситуації доцільно використовувати десь з III – IV чверті другого класу.

Ідея вільного вибору учнями навчальних завдань виявляється у різних способах їх постановки, а саме:

– Вибір учнями завдання серед варіантів, написаних на дошці, під час самостійної роботи тренувального характеру. Зрозуміло, їх треба розташовувати так, щоб очевидно була відмінність.

– Вибір учнями свого завдання серед аналогічних. Наприклад, учитель пропонує: «Прочитайте всю вправу. Запишіть одне речення. З ним на вибір виконайте одне із запропонованих завдань».

– Вибір учнями об'єктів для спостережень (наприклад, під час екскурсії, прогулянки).

¹ Див.: Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. – М., 1986.

– Вибір з кількох ілюстрацій однієї, яка найбільше відповідає змісту твору.

– Вибір свого завдання серед тих, які мають визначення рівнів складності: легко, важко, найважче. Для цього вчителі потрібні, наприклад, картонні планшети, у прорізи яких вставляються картки з різними за складністю завданнями.

Ситуація вільного вибору ефективна і для визначення **домашніх завдань**, які можуть бути спільними для класу і пропонуватися окремим учням. Власне, це один із способів самовизначення учнями своїх можливостей, заохочення сумлінних і працездатних.

Цікавою формою стимулювання активності сильних учнів (скажімо, у четвертому класі) можуть бути доручення **самостійно дібрати завдання для наступного уроку**. Такі доручення дуже корисні, адже учневі слід усвідомити мету діяльності й подбати про достатню навчальну насиченість завдання.

Прийомом співробітництва на уроці є **гра «Я – вчитель»**.

Учень, який має виступити в цій ролі, безпосередньо включається в проведення уроку. Змістова і мотиваційна підготовка до такої діяльності відбувається заздалегідь з допомогою вчителя. Учень повинен зрозуміти, як не просто розповісти щось класу, поставити своє запитання. Цікавою формою підготовки учнів до ролі вчителя є «Зошит для товариша», куди діти, користуючись правом вільного вибору, записують свої завдання і використовують їх потім у грі «Я – вчитель».

Учні як співавтори вчителя **беруть участь в оцінці уроку**. (Який урок? Чим сподобався? Що запам'яталося?)

Отже, організація навчального співробітництва з учнями передбачає використання різноманітних прийомів: спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, навчального діалогу, використання рольової гри, участь дітей в оцінці уроку, доборі навчального матеріалу тощо.

4.6. ЕМОЦІЙНІСТЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

«Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття: в них видно характер не окремої думки, не окремого речення, а всього змісту душі нашої та її

ладу».¹ К.Д.Ушинський у цих словах підкреслив головну ознаку почуттів – суб'єктивне ставлення людини до навколишнього, до інших людей, явищ природи, суспільства.

В.О.Сухомлинський, стверджуючи, що навчання має стати для учня джерелом інтересу та духовного збагачення, в одному з розділів книги «Серце віддаю дітям» писав: «Спостерігаючи протягом багатьох років розумову працю учнів початкових класів, я переконався, що в періоди великого емоційного піднесення думка дитини стає особливо ясною, а запам'ятовування відбувається найінтенсивніше... Думка учня початкових класів невід'ємна від почуттів і переживань. Емоційна насиченість процесу навчання, особливо сприймання навколишнього світу, – це вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення».²

Не треба повторювати як заклинання, що початкова школа має бути школою радості. Не з'явиться така школа під впливом миттєвих емоцій дітей, час від часу проведеної гри або цікавої розповіді вчителя. Від емоційної захопленості молодшого школяра навчанням до усталеної потреби вчитися – довгий шлях, на якому сприятливі **зовнішні умови дають лише імпульс** для яскравих емоцій і почуттів.

До зовнішніх умов відносимо емоційну підготовку учнів, емоційну насиченість навчального матеріалу та обраних методів, незвичність способу постановки завдання, чіткість, динамічність переходу від одного виду роботи до іншого, вчасний перехід від пояснення до практичних дій учнів.

Антистимули інтересу – надмір репродуктивного матеріалу, домінування словесних форм роботи, повільний темп уроку, погана організація, одноманітність прийомів заохочення, оцінювання, неувага до переживань дитини.

Внутрішніми умовами емоційного збагачення навчання є процеси, що відбуваються під впливом не тільки зовнішніх умов, а й власної активності дітей, емоційності, попереднього досвіду.

Складний взаємовплив зовнішніх і внутрішніх умов породжує жаданий результат – позитивні емоції, серед яких найсильніша – **радість пізнання.**

Вихідним для вчителя має бути прагнення добитися, щоб **усі учні неодноразово пережили почуття справжнього успіху.** А для цього треба створювати для слабких дітей ситуації запрограмованого успіху. Наприклад, заздалегідь поступово

готувати їх до засвоєння складних тем, урахувавши індивідуальні особливості конкретної дитини. Спостережливий учитель помічає, що один учень любить бути в центрі уваги, чекає і вимагає похвали, а другий розгублюється від цього, робить навпаки; один краще працює сам, інший – почуватися упевненішим, коли поряд сильний сусід. Для слабких дітей успіх у навчанні найчастіше – «щасливий випадок», тому важливо не допустити згасання тимчасово пережитого почуття задоволення від праці і дбати про повторюваність таких ситуацій. Якщо не виходить на уроці, то хоч би в групі подовженого дня, на екскурсії, перерві. Іноді успіхи дитини в позанавчальній роботі живлять її бажання вчитися і на уроці.

Наприклад, Оксана, учениця з малокомплектної школи, на уроках, особливо з математики, млява, неактивна, не виявляє бажання відповідати, а на перерві невтомна на вигадки, завжди щось розповідає меншим учням, любить показувати першокласникам, як писати, лічити. Учителька вміло використала цю особливість дівчинки, щоб залучити її до складання задач і прикладів до «Рідного задачника» для учнів перших-других класів. Непомітно спрямовуючи Оксану, вона заохотила дівчинку до поглибленого повторення попереднього матеріалу. Це з часом позначилося й на поведінці дівчинки на уроках математики. Вона не тільки вболівала за те, як малюки сприймають її задачі, а й прагнула і сама бути уважною та активною.

Для збагачення уроку інтелектуальними почуттями велике значення має **емоційна підготовка учнів до засвоєння нового матеріалу.**

Молодшим школярам здебільшого бракує досвіду емоційного співпереживання від спілкування з природою, їм важко відчутти, уявити образно-емоційний зміст вірша; багато дітей читають поезію, як прозу, оскільки сприймають тільки сюжет, окремі деталі, а не цілісну пейзажну картину з певним настроєм.

Ось приклад. Вірш Богдана Чалого «Осінь настає...» – перший з пейзажної лірики, який другокласники читають і заучують напам'ять. Тому класовод особливо багато уваги приділив тому, щоб ознайомлення з цим твором було цікавим, щоб діти відгукнулися на поетичне слово. За день до уроку вчитель повів своїх вихованців на екскурсію до лісу. Кілька разів на рік ідуть цією дорогою діти. Споглядаючи те саме поле, ті самі дерева, кущі, вибалки в різні пори року, малюки вчаться спостерігати, зіставляти. Перекидаючи місток між екскурсією і уроком, вступну бесіду до читання вірша вчителька почала з

¹ Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання // Вибр. тв. – Т. 1. – С. 326.

² Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – Т.3. – С. 46.

узагальнення побаченого в лісі, підсумовування самостійних спостережень вихованців за змінами в природі (уранці, вдень, увечері). На кожній парті – «гостинці» з осіннього лісу: листячко, травинки, жолуди, шипшина, гілочка ялини.

Для емоційно-образної підготовки молодших школярів до сприймання поетичних творів корисним є прийом предметного унаочнення художньої деталі, адже у віршах діти впізнають опоетизовані образи побаченого, почутого в природі. Наприклад, готуючи другокласників до сприйняття вірша Я.Щоголіва «Осінь», вчителька прикріпила на дошці своєрідний букет: серед бурої, вицвілої трави горить гілка горобини. Це – влучна ілюстрація до таких рядків вірша: «Хоч би де замріла квіточка одна, тільки червоніє ще горобина». А в учнів на партах на яскраво-жовтому листочку берези – ягідки горобини, мов червоні краплинки.

Отже, для повноцінного сприймання пейзажних поезій надзвичайно важливо емоційно настроїти учнів перед читанням і слуханням твору, заздалегідь організувати поетичні спостереження в природі, через живописний образ, унаочнення художньої деталі та слухання музики збагатити чуттєвий досвід.

Емоційна насиченість змісту навчального матеріалу передбачає добір таких текстів, ілюстрацій і предметів, які можуть викликати у дітей естетичні почуття, образні уявлення, подив, захоплення. Виняткові можливості для цього надають уроки мови, читання, художньої праці, музики, спостереження в природі.

Джерело емоційності навчання – не тільки яскравий зміст, а й мовлення самого вчителя – емоційне, образне, лагідне, наспівне.

Спалах позитивних емоцій зацікавленості викликають у дітей незвичайні способи постановки й оформлення навчального завдання. Назвемо кілька з них, привабливих для молодших школярів.

1. Індивідуальні та парні завдання пропонуються за допомогою природних об'єктів. Наприклад, на засушеному листочку клена опорні слова для побудови розповіді; у конверті – лічильний матеріал з різноколірного насіння; у коробці – «гостинець» з лісу для драматизації мовленнєвої ситуації.

2. Зошити-силуети у вигляді приемних для дітей звіряток, квітів, плодів, іграшок. У першому класі, наприклад, це зошит-силует у вигляді зайчика, в якому стільки сторінок, скільки діти вивчатимуть літер, а на кожній сторінці – маленька аплікація відповідного предмета.

3. Поєднання обчислювального чи мовного завдання з конструюванням.

4. Навчальне завдання з етичним підтекстом.

5. Подача тренувальних завдань через естетично привабливий ігровий реквізит. Наприклад, «чарівна квітка» з різноколірними пелюстками, на звороті яких – навчальне завдання; рибки, кошики, шкатулки з аплікаціями; читання тексту у віконечку «телевізора»; «гойдалка-веселка», на стрічках якої різні завдання на вибір; саморобні книжечки для тренування навичок читання; обчислення в парі тощо.

6. Завдання з гумористичним підтекстом, жартом, смішиною; вправи типу «А як навпаки?»; формулювання завдань у римованій формі.

7. Завдання учням дає казковий персонаж в усній формі або у вигляді листа.

8. Введення елементів змагання: хто краще напише, хто швидше розв'яже, хто точніше відтворить, хто більше назве, хто виразніше прочитає, хто більше запам'ятає тощо.

9. Завдання у вигляді загадки, ребуса, кросворда.

Приплив позитивних емоцій дає молодшим школярам **переживання почуття краси**. Дітям цього віку доступні естетичні переживання від краси спостережуваного («Як гарно цвітуть яблуні!»), почутого («Сонце заходить, гори чорніють, пташечка тихне, поле німіє»), від краси взаємин, від гарно зробленої речі тощо. Треба насичувати навчальну діяльність замилюванням красою, щоб пам'ять, мислення, уява учнів збагачувались яскравими образами, які западають у душу, активізують мислення і мовлення.

Чуйність, сприйнятливність до краси в дитячі роки незрівнянно глибші, ніж у пізніші періоди розвитку особистості, тому найважливіше – виховати потребу в красивому, яка багато в чому визначає зміст духовного життя дитини.

Невичерпне джерело емоційності навчання – спілкування з природою. «Перші уроки мислення мають бути не в класі, не перед класною дошкою, а серед природи»¹, бо «краса й жива думка так само органічно поєднані, як сонце і квіти».²

«Я прагнув до того, щоб діти відчували й переживали музику поетичного слова. На лоні природи в ті хвилини, коли діти були зачаровані красою навколишнього світу, я читав їм вірші. Одного разу ми вийшли в поле; перед нами відкрився чудовий вид на став, у глибині якого тріпотіло віддзеркалення верб. Я прочитав дітям рядки з вірша Тараса Шевченка:

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – Т. 3. – С. 47.

² Там само. – С. 48.

*Тихесенько вітер віс,
стеги, лани мріють,
між ярами, над ставами
верби зеленіють...*

Діти повторювали їх. Вони відчули, що в словосполученні слів, які творять живий образ, народжується музичне звучання мови, яке не тільки надає слову нового емоційного відтінку, а й відкриває нову красу в навколишньому світі.»¹

Сприятливий емоційний фон створює **різноманітне використання музики**: музичні позивні окремих уроків (наприклад, ознайомлення з навколишнім, народознавства, музики, ритміки, фізкультури), використання українських мелодій під час фізкультхвилинок, виконання деяких видів самостійних завдань під тихе звучання музики (зокрема, ліплення, малювання, опис природного явища, складання творів за уявою). Добре, якщо вчитель колись проспівав разом з дітьми на уроці чи то вірш, чи речення, чи якесь слово.

Під впливом усіх цих чинників в учнів поступово формується **пізнавальний інтерес**, в якому поєднуються, переплітаються інтелектуальні, вольові та емоційні компоненти (Н.М.Бібік). Найвиразніша його ознака – активні дії учня. Тому ініціативність пошуків, самостійність учнів у здобутті знань – найхарактерніше виявлення пізнавального інтересу, який не тільки істотно впливає на всі психічні процеси, а й змінює загальну спрямованість активності особистості.

Отже, емоційне забарвлення думки виникає під впливом емоційної насиченості змісту навчання, незвичних способів постановки завдань, «емоціогенних» методів та внутрішньої активності дитини. З позиції детермінізму в розвитку особистості нічого прямо не впливає із зовнішніх умов (С.Л.Рубінштейн). У свою чергу, внутрішні чинники не лишаються незмінними під впливом зовнішніх. Завдяки взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов формується активна позиція дитини в навчанні, її бажання вчитися.

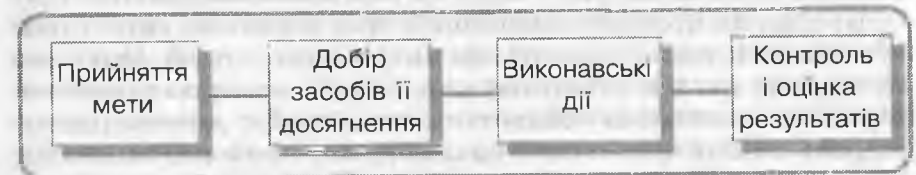
¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – Т. 3. – С. 210.

4.7. ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІННЯ ВЧИТИСЯ

Учень вміє вчитися, якщо він визначає сам або приймає мету, яку ставить вчитель, відповідно до неї планує і виконує необхідні дії, контролює та оцінює свої результати. Така розгорнутість характеризує сформовану навчальну діяльність. У 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 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.

Звідси висновок, що **навчальна діяльність визріває в надрах ігрової і лише поступово стає провідною**.

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



Щоб успішно просуватися по всіх етапах навчальної діяльності, молодші школярі у співробітництві з учителем мають оволодіти повним діапазоном загальнонавчальних умінь і навичок.

У навчальних програмах визначено зміст роботи початкової школи з формування загальнонавчальних умінь і навичок: **організаційних, загальнонавчальних, загальнопізнавальних і контрольних-оцінних**.¹ Вони формуються протягом усієї початкової школи, мають міжпредметний характер, а тому час для цієї роботи вчитель знаходить на різних уроках, урахувавши розвивальні можливості тієї чи іншої теми.

¹ Див.: Програми середньої загальноосвітньої школи: 1 – 4 кл. – К., 1997. – С.3 – 7.

Організаційні вміння і навички. Деякі вчителі обмежують проблему формування організованості учнів тим, що починають урок так званим оргмоментом – перевіркою готовності класу до роботи, часто вдаються до зауважень щодо порядку на парті. Це – спрощений і неефективний підхід. Чому саме? Організованість у навчанні не можна зводити лише до зовнішніх виявів. Вона 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. Відповідно до цього в молодших учнів слід формувати такі вміння:

- організовувати своє робоче місце;
- орієнтуватися в часі та берегти його;
- планувати свої дії;
- доводити роботу до кінця.

Методика формування організованості має бути різноманітною. Це, зокрема, роз'яснення, бесіда, переконання, показ, ігрові ситуації, змагання, прийоми стимулювання і вправлення 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 і дуже залежить від актуальних потреб. Особливо це помітно під час сюжетних ігор, роботи з роздавальним матеріалом, виконання конкретних завдань. Тут дитина прагне відразу поділитися своїми враженнями, повернути до себе увагу, заслужити схвалення вчителя. Під час фронтальної роботи чимало першокласників тривалий час не реагують на вказівки вчителя, звернені до класу, і починають працювати лише після особистого звернення. Багато терпіння і наполегливості слід докласти, щоб сформувані в шестирічних учнів вміння розташовувати навчальні речі на парті, вчасно починати й закінчувати роботу.

Оскільки із зовнішньої організованості розпочинається внутрішня, розглянемо детальніше, як треба організовувати робоче місце учня. Зокрема, необхідно:

- ознайомити першокласників з їхньою партою;
- навчити добирати навчальне приладдя залежно від теми уроку;
- довести до рівня навички правильне розташування кожної речі на поверхні парті;
- учити працювати з підручником, зошитом, роздавальним матеріалом, біля дошки.

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

Як же відбувається ознайомлення дітей зі шкільною партою? Дітям пояснюють, для чого призначена та чи інша частина – сидіння, підставка, гачок; чим парта схожа на стіл і чим відрізняється від нього; як найзручніше сидіти. Потім на різних уроках учитель показує, які речі мають постійне місце, а які – ні, як треба розмішувати навчальне приладдя. Щотижня доцільно проводити вправлення 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 заздалегідь разом з учнями добирає, готує і розкладає на партах відповідне обладнання, залучає помічників.

Обов'язок учителя – до дрібниць продумати знайомство дитини з новим підручником. Наприклад, коли першокласники починають працювати з підручником «Математика», вчитель разом з дітьми розглядає обкладинку, запитує, як вихованці зрозуміли назву книжки, зміст малюнка. Учні гортають 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. Щоуроку, коли діти починають працювати з підручником, учитель приділяє особливу увагу їх орієнтації в книжці. Ось фрагмент уроку, проведеного наприкінці 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 його (учитель показує запис на дошці, дає кілька секунд на загальну орієнтацію учнів у змісті сторінки). Тепер покажіть перший малюнок угорі...». Якщо на сторінці чимало об'єктів, учитель скеровує погляд дітей за допомогою указки, вчить виділяти певне зображення, тобто організовує вибірковість сприймання. Після роботи з підручником учитель стежить, щоб усі діти правильно й вчасно поклали підручник із закладкою на постійне місце – верхній куточок парті.

На уроках читання особливо наполегливо слід домагатися, щоб діти:

- 1) шукаючи потрібний твір, не гортали сторінки, а знаходили його назву в «Змісті», а потім за номером сторінки – у книжці;
- 2) уміли користуватися підрядковим словником, в якому пояснюються невідомі або маловживані слова з читаного твору;
- 3) знали, що таке червоний рядок, абзац, діалог, римські цифри.

Приклад. Другокласники починають вивчати нову тему «Цікавий світ навколо тебе». Вчитель пропонує їм 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 ця казка надрукована?

Працюючи з підручником, учні повинні знати, що виділені в книжці жирним шрифтом слова – визначення – слід прочитати кілька разів, повторюючи тихенько вголос, щоб запам'ятати, 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, а якщо невеликий – краще прочитати двічі-тричі весь, а потім відтворювати. Психологи доводять, що при дослівному запам'ятовуванні раціональніше заучувати текст не відразу, а розподіляючи цей процес у часі. Наприклад, якщо вдома треба 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, для запам'ятовування важливо, щоб діти добре зрозуміли матеріал, усвідомлено повторювали й розподіляли заучування в часі. За таких умов матеріал запам'ятати легше, а вивчене зберігається в пам'яті міцніше й довше.

До організаційних належить уміння **орієнтуватися в часі, берегти його**. Оволодіння цим умінням – одна з головних ознак культури розумової праці.

Молодший школяр поступово привчається без відволікань включатися в роботу, працювати в потрібному темпі. Оцінюючи будь-яке 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 – складний і тривалий процес, адже час не має наочної форми, він завжди сприймається суб'єктивно. Тому про нього кажуть: пливе, тягнеться, біжить, летить... Час на уроці діти сприймають теж по-різному, залежно від інтересу, посильності навантаження, самопочуття.

Навчаючи першокласників орієнтуватися в часі, доцільно розпочинати з вправ на його визначення з опорою на життє-

вий досвід. 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, теща теше дошку. Завдання: назвати дії в порядку збільшення часу на їх виконання.

У другому класі (або в кінці першого) дітям бажано дати уявлення (найкраще на уроках ознайомлення з навколишнім) про тривалість однієї, трьох, п'яти хвилин за допомогою звичайних і піскових годинників. Унаочнення часу, спостереження за рухом стрілки і піску для багатьох дітей – відкриття, що збагачує їх світосприймання і чуттєвий досвід. Протягом певного часу на різних уроках діти поступово нагромаджують особистий досвід, уявлення про те, що можна виконати за 1, 2, 3 хвилини: скільки написати літер, прочитати сторінок, вирізати фігурок, які фізичні вправи виконати, скільки зробити кроків, стрибків. Корисні й «зворотні» вправи: попередня прикидка, що можна встигнути за певний час, і перевірка припущення практичними діями.

Організаційні вміння передбачають **планування учнями навчальної роботи**, яке на уроці може бути самостійною дією і засобом досягнення іншої мети. Планування являє собою мислительну дію, що має на меті усвідомлення змісту та послідовності розумових і практичних дій, необхідних для реалізації певної мети.

На уроках у початкових класах чимало ситуацій, коли молодші школярі повинні:

- скласти план прочитаного тексту; виконати творчі роботи з розвитку мовлення (опис предметів і явищ, твір за спостереженнями, аналогією);
- спланувати розв'язування задачі;
- скласти характеристику природних об'єктів за планом;
- спланувати спостереження за розвитком рослин, змінами в природі;
- скласти план композиції малюнка;
- спланувати виконання саморобки, моделювання різних об'єктів за зразком і власним задумом;
- скласти план колективної роботи.

Планування неможливе, якщо учень не розуміє мети діяльності. На зразках власних міркувань педагог 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 розв'язування двох задач, в яких числові дані однакові, а запитання сформульовано по-різно-

му. Чому результати різні? Розібрати одне й те саме слово з різними цілями (звукобуквений аналіз, склад слова, частина мови). Простежити, як змінюється результат залежно від мети завдання.

Планувальна функція навчального мовлення активно розвивається в процесі коментування учнями власних дій, коли відбувається випереджувальне визначення словом їх послідовності та аналізу виконання. Так, перш ніж розпочати якусь роботу, учень ставить перед собою такі запитання: **Що я зроблю спочатку? Що потім? Чим закінчу? Чи можна передбачити результат роботи?** Цей елементарний самоаналіз сприяє організації розумових і практичних зусиль дітей, допомагає побачити складність роботи ще перед її виконанням.

На уроках дітям доводиться працювати з різними текстами. І найпоширенішими видами роботи з ними є складання плану і переказ прочитаного. Формуючи ці вміння, деякі вчителі, на жаль, вимагають, щоб діти склали план ще до того, як навчаться визначати основну думку. Але ж це складне вміння розвивається поступово. У другому класі діти вчать відповідати на запитання до прочитаного, ділити його на частини, за допомогою запитань самостійно передавати зміст, під керівництвом учителя визначати основну думку, а третьокласники вже самостійно ділять текст на частини; складають план; стисло та вибірково (уривками) переказують прочитане.

Центральна ланка в складанні плану – **вміння визначити основну думку**, яка в художніх творах буває глибоко прихована. Отже, дітям виділити її нелегко. Як же привчити молодших школярів визначати основну думку? Дуже поступово, розкладаючи це вміння на ряд простіших. Спочатку діти мають навчитися ставити два основних запитання до тексту: «Про що тут розповідається?» та «Як про це розповідається?». Бажано також навчити вихованців виділяти три основні думки: що було на початку оповідання, що потім, чим воно закінчилося.

Учителі добре знають, як важко дається молодшим школярам стислий переказ прочитаного. Багатьом з них легше переказати дослівно, ніж виконати складну аналітичну роботу – зв'язати в один ланцюг основні думки кожної частини твору.

Подолати ці труднощі допомагає 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 незрозуміле, що тебе вразило, що найбільше сподобалося, про що дізнався вперше, про що знаєш більше, ніж сказано в тексті; подумай, без якого речення уривок буде незрозумілий, які

слова в цій частині тексту найважливіші й чому. Отже, замість тренувального перечитування відбувається читання з аналізом, і діти сприймають текст не суцільно, а усвідомлюючи його елементи, що є неодмінною передумовою виділення основної думки й 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 не варто придумувати будь-яку назву або брати перше-ліпше речення з уривка і вважати його пунктом плану, треба насамперед визначити, яку думку хотів передати письменник.

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

- до плану слід вносити тільки основну думку;
- усі пункти мають послідовно відображати зміст;
- бути чітко сформульованими.

План має стати для учня керівництвом до певної послідовності дій. Тому, навчивши дітей складати план, важливо привчити їх міркувати і працювати за ним.

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

Загальномовленнєві вміння і навички. Виняткова роль у повноцінній навчальній діяльності належить таким умінням школярів: зосереджено слухати, виділяти смислові елементи висловлювання; запитувати й вибірково відтворювати матеріал з елементами логічної обробки; зв'язно, послідовно міркувати.

Мовні знання, вміння і навички – умова і компонент розвивального навчання.

Збіднене мовлення не тільки звужує мислительний процес дитини, а й практично унеможливує повноцінну навчальну діяльність. Тому на будь-яких уроках учитель має звертати увагу дітей і на зміст сказаного, і на те, в який саме спосіб точніше, повніше, виразніше його передати.

Розкриваючи засоби мотивації учіння, ми спинялися на формуванні в дітей **умінь запитувати й відповідати**. Серед інших умінь цієї групи надзвичайно важливе для розвитку пізнавальних здібностей **уміння міркувати**.

Це – комплексне вміння, в якому інтегруються уміння логічно мислити й уміння зв'язно, послідовно викладати свої міркування. У діалозі мовлення підтримується співбесідником словом, жестом, поглядом. А монолог, як зазначав Л.С.Виготський, це вища й складніша форма мовлення, що розвинулась історично пізніше, ніж діалог.

Міркування – такий тип тексту, в якому з попереднього судження має впливати наступне, отже, воно являє собою ланцюжок суджень. У міркуванні звичайно виділяють такі частини: тезу, тобто думку, яку слід довести, розвиток тези, її доведення або спростування. Міркування такої структури називаються **дедуктивними**, бо йдуть від загального твердження. Схема **індуктивного** міркування інша: факти, їх аналіз і синтез, висновок.

Назвемо деякі вправи розвивального характеру, які сприяють оволодінню учнями вміннями міркувати. Насамперед – завдання і запитання, що привчають встановлювати послідовність та взаємозалежність подій, явищ, логічно висловлюватися.

Корисною пропедевтикою для розвитку в дітей уміння міркувати є відгадування і складання загадок. Цій роботі передує вправління в стислому описі добре відомих предметів, яке найдоцільніше проводити під час прогулянок, ігор, малювання, виготовлення саморобок на уроках художньої праці. Корисні і завдання, що спонукають дитину визначати послідовність подій, явищ, стану. Наприклад, виписати речення з деформованого тексту в тій послідовності, в якій розгортаються події; пронумерувати й переставити пункти запропонованого плану відповідно до змісту й логіки прочитаного; виключити зайвий пункт; помітити пропуск логічної дії.

Ефективним засобом навчання дітей міркувати є і **використання алгоритмів та різноманітних зорових опор** (схем, таблиць, символів).

Алгоритми в навчанні, як відомо, **являють собою чіткий опис прийомів мислення або послідовності розумових операцій, спрямованих на розв'язування однорідних завдань.** Алгоритмічні приписи визначають найдоцільнішу послідовність розумових і практичних дій і цим самим привчають дитину міркувати правильно й економно.

Для навчання дітей «діяти за пам'яткою» доцільно виділяти час, коли вперше вводиться новий вид роботи. Спочатку під керівництвом учителя, а потім цілком самостійно, спираючись на алгоритм, учні виконують аналогічні й нові завдання. Загальні алгоритми тривалої дії бажано оформити у виг-

ляді настінної таблиці-пам'ятки (алгоритм застосування правила про ненаголошені голосні, сумнівні приголосні, визначення будови слова, відмінкових закінчень; алгоритми розв'язування задач; ділення багатоцифрових чисел тощо).

Учитель поступово ознайомлює учнів з пам'ятками, домагаючись, щоб вони стали надбанням власного досвіду кожної дитини. Спочатку пам'ятку застосовують для фронтальної роботи. Згодом її варто запропонувати як інструкцію для самостійного розв'язування задач.

Розчленування правила або способу дії на послідовні операції допомагає учням самостійно виконувати завдання. Такі записи організують розумові й практичні зусилля дітей, привчають додержувати певної послідовності під час виконання роботи. Проте для учнів зі слабкою технікою читання завдання з поопераційно деталізованим інструктажем недоцільні, бо стомлюють дитину раніше, ніж вона почне їх виконувати.

Якщо у 80-х роках ознакою сучасного уроку було використання різноманітних алгоритмів, то нині акцент змістився на користь невеликих зорових опор (готових і створюваних разом з дітьми), індивідуальних довідників учнів.

Використання зорових опор для учнів з різним рівнем підготовки має різний зміст. Невпевнена, повільна дитина пришвидшує темп роботи, дивлячись на опору, для слабенької – це підказка, для лівової – об'єктивна потреба все ж таки вивчити. Але схему-опору треба вміти «прочитати». Тому будь-який новий знак, символ, який вводить учитель, має бути усвідомлений учнями. За абстрактним вони повинні бачити конкретну практичну чи розумову дію.

Загальнопізнавальні вміння і навички. Ядро навчальної діяльності – індивідуальна мислительна діяльність учня. Це – той самий процес, до якого багато вчителів спонукують дитину коротким словом: «Думай!» Якби малюк був сміливішим, він запитав би в свого наставника: «А як це зробити?» Справді, наказуючи учневі думати, мало хто з учителів замислюється про те, наскільки складно це для малюка. Адже в цей напружений момент той має швидко й безпомилково на очах усього класу виконати різні мислительні операції, серед багатьох способів вибрати один. Як полегшити шлях до самостійного мислення? Очевидно, насамперед не слід пускати його на самоплив, а цілеспрямовано керувати цим процесом. Оскільки мислительних операцій багато, важливо знати, що їх об'єднує і в чому специфіка кожної.

Що ж спільне? Складниками усіх видів діяльності О.М.Леонт'єв називав дії. «Людська діяльність не існує інакше, як у

формі дій або ланцюга дій». ¹ «Способи реалізації дій я називаю **операціями**». ² Звідси робимо висновок, що будь-яка розумова дія складається з певних операцій. Відомо, що в основі всіх розумових дій лежать процеси аналізу й синтезу, тобто розкладання та об'єднання. Виконуючи їх, учень спостерігає, виділяє ознаки, частини, диференціює, виявляє зв'язки. Отже, й формування кожного загальнопізнавального вміння передбачає опору на ці операції.

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

Дослідження психологів і дидактів показують, що формувати пізнавальні вміння в молодших школярів можна різними шляхами.

Спеціальної роботи на засвоєння суті конкретного мислительного прийому вчителі, як правило, не проводять, але діти певною мірою оволодівають ним **через просте наслідування способів роботи вчителя й товаришів**. За цих умов більшість учнів не піднімається до узагальнення пізнавальної суті прийому, розвиток умінь з віком ледь помітний. І тут доречно нагадати висновок психологів про те, що не можна формувати в дитини розумові операції лише під впливом її особистого індивідуального досвіду, бо це є неекономним шляхом, окрім того, загрожує виникненням шаблону мислительних процесів, що заважатиме дитині піднятися до узагальнення власних міркувань.

Учителям слід спеціально формувати у молодших школярів пізнавальні прийоми **через поетапне оволодіння ними**. **Спочатку дітям пропонують підготовчі вправи**, які допомагають їм набути досвід виконання елементарних операцій: виділення ознак, диференціювання істотного і неістотного, розчленування поняття, первинне узагальнення, тобто опанування операції, без яких неможливе жодне із загальнопізнавальних умінь. Іншими словами, це – азбука мислення.

На етапі підготовчих вправ у всіх класах значну увагу треба приділити вмінню аналізувати слова, речення, описувати різні об'єкти. Особливо корисним для розвитку таких умінь є опис добре відомих предметів (яблука, неба, kota, собаки).

¹ Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – Т. 2. – С. 154.
² Там само. – С. 256.

Учні мають усвідомити, що не тільки предмети, а й кожне слово, речення мають свої певні ознаки, істотні й неістотні.

Якщо досвід виконання таких операцій достатній, школярам легше усвідомити, які дії треба виконати, щоб, скажімо, виділити головне або встановити причинно-наслідкові зв'язки чи довести твердження. Наприклад, якщо вчитель переконається, що учні вже вміють порівнювати конкретні об'єкти (слова, оповідання, явища, предмети, вчинки, приклади, задачі), їх можна підводити до узагальнення пізнавальної суті порівняння.

Щоб учні усвідомили пізнавальну суть цього прийому, вчитель разом з ними складає схему-опору.

Порівнюємо – **зіставляємо**, щоб
знайти: однакове, подібне, відмінне.

До цієї схеми діти час від часу звертаються, самостійно порівнюючи різні об'єкти. З метою перенесення вміння порівнювати доцільно через певний час скласти разом з учнями правило порівняння.

Щоб порівняти, треба:

уважно розглянути предмети;
виявити ознаки кожного предмета;
зіставити відповідні;
знайти однакові, подібні, відмінні;
узагальнити результат порівняння.

Актуалізуючи це правило, варто раз у раз пропонувати учням розгорнуто порівняти художні твори, речення, задачі, природні об'єкти.

За аналогічною методикою вчитель може формувати інші загальнопізнавальні вміння. Безумовно, схеми самі по собі не забезпечують пізнавальної діяльності учнів, вони – лише опора для переходу від міркування вголос, з підказкою вчителя, до мислення мовчки. Тому дуже корисно, щоб діти спостерігали, як думає сам учитель, тобто мали **практичні зразки моделей мислення**. Зокрема, добре дати учням зразок, як треба правильно міркувати під час розв'язування задачі, як аналізувати слова, описувати події. Не варто нехтувати роботою за зразком. «Наслідування, якщо його розглядати в широкому значенні, є основною формою, в якій здійснюється вплив на-

вчання на розвиток». ¹ Але способи використання зразка мають ускладнюватися: від прямої вказівки «роби, міркуй, виконуй так само, як я» до використання його як опори для перенесення знань у нову ситуацію, коли відбувається робота над зразком. Відомо також: чим різноманітнішими зразками дій оволодівають учні, тим вільнішим і результативнішим буде їхній самостійний пошук, змістовнішими навчальні мотиви й інтереси.

Важливо, щоб сама дитина відчувала потребу в осмисленні способу виконання щойно завершеної роботи. Наприклад, учитель запитує: «Задачу розв'язано правильно. А як же здобули результат? Як його можна знайти в інший спосіб? Який спосіб кращий?». Якщо в учителя є можливість розгорнуто використати пізнавальний прийом, доцільно виділити логічним наголосом вирази: «Отже, зараз ми порівнювали, тобто визначали...», «Зробимо висновок, для цього треба...» Така робота мимоволі закріплює в свідомості дитини зв'язок між назвою прийому пізнання та змістом дій, що визначають його суть.

Коротко схарактеризуємо найважливіші шляхи формування інших загальнопізнавальних умінь.

Контрольно-оцінні вміння і навички. Формування у молодших школярів контрольно-оцінних умінь і навичок – неодмінна умова повноцінності їх навчання.

Безпосереднє здійснення самоконтролю відбувається як система взаємооберненого зв'язку між змістом роботи та діями учнів. Будь-який контроль тісно пов'язаний з оцінкою, оскільки в процесі його не тільки визначається ступінь правильності дій і результатів, а й висловлюються оцінні судження щодо якості роботи. Тому контрольні й оцінні вміння взаємопов'язані, хоча кожне виконує специфічну роль у навчальній діяльності.

Якщо самоконтроль має випереджальний характер, він обов'язково пов'язаний з плануванням наступних дій, прогнозуванням результату.

Контроль за кінцевим результатом поширений у початкових класах і має на меті з'ясувати: як вивчено вірш, які вставлено букви, які слова підкреслено, чи правильно розв'язано приклади, чи точно виміряно стрічку тощо. Якщо ж формується таке складне вміння, як розгорнутий спосіб дії, тоді найбільшу цінність має поопераційний контроль, який забезпечує свідоме виконання завдання на всіх його етапах, своєчасне виправлення помилок.

¹ *Выготский Л. С. Мышление и речь.* – С. 276.

Поопераційний контроль лежить в основі програмованого навчання і коментованого управління розумовою діяльністю учнів.

Самоконтроль учнів перших-других класів здійснюється здебільшого за добре засвоєним зразком, коли діти оволодівають способом дій тією мірою, яка забезпечує самостійність їх виконання. У третіх-четвертих класах важливу роль відіграють опосередковані засоби: опора на схему, алгоритм, володіння спеціальними прийомами самоперевірки.

Психологічні дослідження (О.В.Проскура, С.Л.Коробко) показують, 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. Отже, ці дії потребують спеціального керівництва з боку вчителя.

На жаль, практика показує, що багато вчителів підмінюють навчальну роботу із самоконтролю закликами до учнів бути уважними, перевіряти себе. На різних уроках домінує контроль лише готових результатів, під час самостійної роботи спостерігається гіперопіка дітей, відсутні чіткі орієнтири щодо визначення якості виконання.

Формування самоконтролю в молодших школярів ускладнює наївна переконаність багатьох дітей у тому, що перевірка – обов'язок вчителя і батьків, а їм самим не потрібно себе перевіряти, бо вони дуже старалися і не могли помилитися. Отже, процес формування самоконтролю передбачає опору на мотиваційний і процесуальний компоненти учіння, тобто виховання потреби якісно виконувати й перевіряти будь-яку роботу і навчання спеціальних прийомів самоконтролю.

Для успішного формування самоконтролю потрібно забезпечити у системі уроків такі умови:

- щоб запобігти можливим помилкам, ускладнювати завдання в певній послідовності: копіювання, використання зразка у тих самих умовах, у змінених, у нових;
- домагатися від учнів чіткого розуміння мети роботи і об'єкта перевірки;
- передбачати труднощі, які можуть виникнути в процесі виконання самостійної роботи;
- при формуванні складних умінь і навичок одночасно опрацьовувати прийоми і способи їх перевірки;
- у виконанні тренувальних вправ передбачати спеціальні ускладнення, щоб запобігти зниженню гостроти уваги, утворенню штампа дій.

Основні методи і прийоми формування самоконтролю: поопераційне пояснення способу дії, зіставлення зі зразком, оволодіння конкретними прийомами перевірки, опора на пам'ятку, алгоритмічний припис, взаємоконтроль, диференційований підхід учителя до виправлення помилок, матеріалізація навчальних дій під час контролю (підкреслення, доповнення, підставлення відповіді).

З першого класу слід привчати дітей працювати з книжкою, показувати їм, як списувати з підручника, з дошки, як перевіряти за зразком, пропонувати пояснити порядок виконання справи. Якомога частіше ставити запитання: «Як працюватимеш над вправою? Що робитимеш спочатку, а що потім? Як списуватимеш, перевірятимеш?» У таких умовах дітям легше побачити складність у роботі ще до початку її виконання.

Назвемо деякі види завдань на уроках мови, що сприяють розвитку самоконтролю: розпізнавання орфограм на певне правило, знаходження розбіжностей у звучанні й написанні слів, пропуск учнями під час диктовки місця в слові, якщо є сумнів щодо його правопису, попереднє визначення труднощів написання, коментоване письмо, виправлення власних помилок за орієнтиром учителя, взаємоперевірка.

Психологічною основою контролю є розвинені форми довільної уваги. Тому важливу роль у формуванні самоконтролю молодших школярів відіграє постійне тренування фонематичного слуху і зорової пам'яті. У зв'язку з цим не можна недооцінювати звукобуквений аналіз слів, їх чітке промовляння. Ці прийоми треба якнайширше використовувати у початковій школі.

Доречно нагадати, що для самоконтролю правильного письма важливо додержувати єдиного орфографічного режиму в усіх записах, які робить учень, незалежно від предмета.

Надзвичайно велике значення для самоконтролю має запам'ятовування графічного образу правильно написаного слова. Тому не можна виключати такі прийоми, як багаторазове відтворення різними способами важких слів, вивішування плакатів «Пиши правильно» (що періодично змінюються), словникова робота.

В основі самоконтролю лежить довільна увага. Тому на різних уроках, а також у групах подовженого дня треба систематично тренувати увагу дітей, зокрема, такі її якості, як **концентрація, вибірковість, стійкість, розподіл**. Як показали дослідження психологів, доступним і ефективним для учнів третіх-четвертих класів є тренування уваги методом коректурної проби. Його суть полягає в тому, що учень робить

певні викреслення або підкреслювання в уривках газетного, журнального тексту. Наприклад, завдання: «Учні першого варіанта в цьому уривку підкреслюють усі літери *a*, другого – всі літери *i*. Запишіть збоку, скільки в кожного вийшло літер. Тепер обміняйтеся текстами. Чи збіглися ваші підрахунки?»

Для тренування концентрації та розширення обсягу уваги використовують прийом демонстрування ілюстративного матеріалу протягом кількох секунд, з тим щоб учні охопили його зором і запам'ятали.

Щоб самоконтроль став умінням, дітей слід навчати конкретних прийомів перевірки роботи за опорою-пам'яткою.

Наприклад, виконуючи обчислення на уроках математики, діти поступово мають навчитися робити перевірку арифметичної дії тією самою чи зворотною, робити «прикидку» відповіді, по-різному звіряти відповіді (готовий результат, таблиця, вибір серед кількох, опора на проміжні відповіді тощо).

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

ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ

У чому сутність розвитку дитини? Які чинники його визначають?

Чому провідна діяльність визначає найголовніші зміни в розвитку дитини?

Чим різняться зони актуального і найближчого розвитку дітей?

Які складові розвивального навчання в початковій школі?

Продовжіть перелік мотивів учіння молодших учнів: почуття обов'язку, бажання дістати похвалу вчителя, страх перед покаранням...

Чим авторитарний стиль відрізняється від особистісно-орієнтованого? Наведіть приклади із спостережень відвіданих уроків.

Які загальнонавчальні вміння необхідно формувати у молодших учнів?

- Які критерії сформованості загальнонавчальних умінь?
- Чим відрізняються поняття *індивід* та *індивідуальність*, *особа* та *особистість*?

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М., 1996.

Занков Л.В. Обучение и развитие. – М., 1975.

Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. – К., 1997.

Костюк Г.С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини. Розвиток і виховання // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – С. 98 – 194.

Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1990. – С. 38 – 76.

Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольников. – К., 1985.

Савченко О.Я. Барвистий клубок. – К., 1995.

Савченко О. Я. Розвивай свої здібності. – К., 1995.

Савченко О.Я. Умій вчитися. – К., 1996.

Фридман Л.М., Волков К.Н. Развитие личности ученика // Психологическая наука – учителю. – М., 1990. – С. 43 – 71.

Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М., 1988. – С.67 – 110.

ТЕМАТИЧНА КАРТА

Розвиток дитини визначається взаємодією

біологічних, соціальних чинників, власної активності

Ключові ідеї

Розвивальне навчання має орієнтуватися на «зону найближчого розвитку» (*Л.С.Виготський*). Розвиток особистості дитини полягає в якісній зміні її діяльності. Розвивальний вплив навчання найбільшою мірою визначається тим, як воно організоване. Найбільш значущою для ефективності навчання є мотивація, зумовлена інтелектуальною активністю та пізнавальними інтересами учнів.

Ознаки особистісно-орієнтованого навчання

гуманізація навчального спілкування навчальний діалог співпраця, співтворчість між учнями й учителем задоволення особистісних потреб у пізнанні емоційність засоби індивідуальної підтримки розумової праці

Організаційні

організувати робоче місце орієнтуватися у часі, берегти його планувати свої дії прагнути завершити роботу

Загальнопізнавальні

аналізувати порівнювати виділяти головне узагальнювати встановлювати причинно-наслідкові зв'язки

Основні загальнонавчальні вміння і навички

Логіко-мовленнєві

зосереджено слухати виділяти смислові елементи висловлювання запитувати й відповідати зв'язно, послідовно міркувати

Контрольно-оцінні

перевіряти за зразком, опорою, схемою знати способи самоперевірки знаходити й виправляти фактичні, логічні, стилістичні помилки здійснювати само- і взаємоперевірку, само- і взаємооцінку

Розділ 5

МЕТОДИ НАВЧАННЯ

*Далеко не кожний
стане ученим,
письменником,
артистом, далеко
не кожному при-
значено винайти
порох, але майст-
ром у своїй праці
повинен стати
кожний...*

Василь
Сухомлинський

*Говори мало,
слухай багато,
а думай ще більше.*

Народна мудрість

5.1. СУТНІСТЬ І ФУНКЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У методів навчання як дидактичної категорії тривала історія розвитку. Сучасне розуміння їх сутності значно відрізняється від того, що було прийнято навіть у повоєнний час. Це зумовлено підпорядкованістю методів цілям і змісту навчання: з їх зміною поступово змінюються й існуючі уявлення про методи. Отже, можна вважати, що розуміння сутності методів має історичний характер.

Термін *метод* (від грец. – *методос*) означає спосіб пізнання явищ природи і суспільства.

Американський педагог К.Керр виділяє чотири глобальні «революції» в галузі методів навчання залежно від того, який засіб навчання переважає (1972). Перша полягає в тому, що замість учителів-батьків навчанням почали займатися вчителі-професіонали. Друга революція полягала в тому, що на зміну усному слову прийшло писемне; третя – ввела у навчання друковане слово; четверта, що відбувається в наші дні, передбачає часткову заміну деяких методик комп'ютерними технологіями.

Дещо з історії розвитку теорії методів навчання.

Найдавнішою формою передачі соціального досвіду дорослих дітям був показ зразка дій, багаторазове їх повторення та відтворення, тобто **репродуктивний** метод. У ролі вчителів були батьки, дорослі, з якими жила дитина, і навчання відбувалося, як правило, індивідуально.

З виникненням писемності навчання почало здійснюватись у школах переважно через заучування текстів і

точне їх відтворення. Такий спосіб навчання пізніше дістав назву **схоластично-догматичного**, а метод, яким воно здійснювалося, – **догматичним**. В епоху Відродження гуманістичні ідеали освіти зумовили появу цілей розвитку особистості на основі її активності та самодіяльності, виникнення позитивних емоцій від пізнання. Догматичні методи були непридатні для реалізації нових цілей освіти. Тому філософи-гуманісти Ф.Рабле, М.Монтень, Ф.Бекон вважали, що в навчанні мають застосовуватися практичні методи та спостереження учнів за природними явищами – **експеримент**, щоб діти не просто засвоювали готові знання, а вміли самостійно думати. Спираючись на ці ідеї, Ян Амос Коменський різко критикував словесно-догматичні методи навчання і обстоював **забезпечення самостійного чуттєвого пізнання** як основу активності учня. Він писав: «...усе, що тільки можна, давати для сприймання чуттям, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, те, що підлягає смакові, доступне дотикові – через дотик. Якщо будь-які предмети відразу можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу сприймаються кількома чуттями...»¹

Значний внесок у теорію методів навчання зробив К.Д.Ушинський. Він виділив **загальну і часткову теорію методів**. Загальна дидактика вивчає загальні основи навчання і принципи застосування методів, спільних для всіх предметів. Часткова дидактика показує зразки застосування загальних методів стосовно конкретного змісту. Ушинський не тільки обстоював необхідність активності та самостійності дітей у процесі навчання, а й практично показав у своїх підручниках, які методи слід використовувати для розвитку мовлення, мислення, спостережливості, пам'яті, самостійності дітей.

Під впливом ідей К.Д.Ушинського та його послідовників у дореволюційній педагогічній теорії з'явилися дослідження про значення самостійної роботи, практичних завдань.

У розвитку теорії методів кроком уперед були спроби дидактів розрізнити у методах зовнішню і внутрішню сторони. На це звернув увагу ще А.Дистервег. А про внутрішню сутність методів відомий російський педагог П.Ф.Каптерев (1849 – 1922) писав, що найістотніше у формах навчання – вид знань, спосіб, в який знання переходять від учителя до учнів.

Залежно від характеру пізнання П.Ф.Каптерев виділяв три форми методів:

¹ Коменський Я.А. Велика дидактика // Вибр. пед. тв. – К., 1940. – Т. 1. – С. 159.

– догматичну, коли знання передається в готовому вигляді й відтворюється без змін;

– аналітичну (вчитель розкладає знання на елементи й показує роль кожного);

– генетичну, коли розкривається процес виникнення знань, їх розвиток і остаточний вигляд.

У генетичній формі учений виділяв **сократичний** метод, коли вчитель розкриває шлях набуття знань, і **евристичний**, коли учні самі відкривають знання під керівництвом учителя.

Бурхливий розвиток шкільництва у 20 – 30-х роках ХХ століття зумовив появу так званих **активних** методів (проектів, дальтон-план, трудовий, дослідницький тощо), які над усе ставили активність самих учнів, зв'язок змісту й методів навчання з життям.

Предметом обговорень були і лишаються питання **визначення функцій методів навчання, їх класифікації та умов оптимального застосування.**

Номенклатура методів у педагогічній літературі 60–70-х років була досить односторонньою, важко було визначити єдину основу для їх класифікації, яку б визнавала більшість учених. Так, у дванадцяти підручниках з педагогіки і монографіях з теорії методів навчання, виданих до 1970 року і проаналізованих І.Я.Лернером, називалися (сукупно) такі методи: розповідь, пояснення, лекція, бесіда, робота з підручником, книгою, ілюстрації, демонстрації, лабораторні роботи, письмові роботи, графічні роботи, самостійні спостереження, робота на ділянці, у майстерні, вправи, розв'язування задач, практичні роботи, екскурсії, повідомлення учнів, заучування, експерименти, вправи на застосування знань у нових умовах, творчі усні й письмові роботи, дослідницька робота, програмоване навчання, повторення.¹

Очевидно, що цей перелік можна продовжити, адже він не охоплює всіх аспектів педагогічного впливу на процес навчання.

У 80 – 90-х роках вийшло кілька ґрунтовних праць з теорії методів навчання (А.М.Алексюк, Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов, М.М.Скаткін). Не обминули теорію методів навчання вчені, котрі досліджували шляхи розвитку пізнавальної активності й самостійності учнів, проблемне навчання, теорію уроку (В.О.Онищук, П.П.Підкасистий, В.Ф.Паламарчук, І.П.Підласий, Г.Д.Кирилова та ін.). Аналіз матеріалу дає підставу для всебічного розгляду визначення **методу як дидактичної категорії, що має багатовимірну сутність.** «Їх можна

визначити як засоби, за допомогою яких учні під керівництвом учителя ідуть від незнання до знання, від неповного і неточного знання до повнішого й точнішого. Бажаючи підкреслити методологічну суть методів навчання, їх можна визначити як форму руху змісту навчального матеріалу. Виділяючи керівну роль учителя у навчанні, методи можна визначити як певний спосіб керування пізнавальною діяльністю учнів. Підкреслюючи єдність дій учня і вчителя, дидактичні методи можна визначити як «способи спільної діяльності вчителя і учнів, що передбачають з боку учнів оволодіння знаннями, навичками і вміннями та організацію і керування навчальною пізнавальною діяльністю учнів з боку вчителя».¹ Можна погодитися з А.М.Алексюком, що на даному етапі розвитку дидактики правомірне таке визначення: **методи навчання – це способи упорядкованої взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань.** Це визначення цілком достатньо відображає мету навчання та взаємодію суб'єктів шкільного навчання. **Методи навчання багатofункціональні.**



Метод реалізується через сукупність **приймів, кожний з яких є окремою дією.** Одні й ті самі прийоми можуть входити до складу різних методів. «У цілому прийомом навчання можна назвати конкретну дію (або сукупність конкретних дій), які утворюють спосіб досягнення окремої мети, що входить до системи діяльності, спрямованої на досягнення загальної мети, тобто метод навчання – це стратегічна категорія навчання, прийом – його тактичний вияв. Сукупність прийомів і становить конкретну тактичну систему, яка веде до досягнення стратегічної мети навчання».²

Так, розповідь може включати прийоми постановки запитань, порівняння, узагальнення, наведення прикладів, ілюстрування тощо. Інколи функцію прийому в реалізації методу може виконувати інший метод, роль якого у цьому разі допо-

¹ Див.: Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – С. 17 – 18.

¹ Педагогика / За ред. М. Д. Ярмаченка. – С. 163 – 164.

² Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – С. 141.

міжна. Наприклад, пояснюючи спосіб дій, учитель може використати як допоміжні прийоми елементи бесіди, дидактичної гри, вправління тощо.

Взаємозв'язок методів і прийомів навчання в дидактиці – рухливий і залежить від функції, яку вони виконують. Тому в педагогічній літературі одні й ті самі поняття нерідко вживаються як у розумінні «метод», так і в значенні «прийом». Це, зокрема, стосується аналізу, синтезу, індукції, дедукції, узагальнення, порівняння. Наприклад, деякі дослідники вважають порівняння методом, оскільки це – особливий вид цілісної навчальної діяльності, який здійснюється за допомогою різних операцій і процесів мислення. Інші вчені називають порівняння прийомом роботи вчителя, мотивуючи це тим, що воно само по собі не є достатнім джерелом знань.

Ми вважаємо: якщо учні засвоюють знання в постійному зіставленні й протиставленні і при цьому використовуються й інші методичні засоби (демонстрування наочності, розв'язування пізнавальних завдань тощо), то за таких умов порівняння є методом навчання. Якщо воно виступає як допоміжний засіб (під час бесіди, розповіді, практичних дій, проведення дослідів), його можна вважати елементом застосування методу, тобто методичним прийомом.

У початковій школі порівняння використовується переважно як дидактичний прийом, як засіб керівництва вчителем пізнавальною діяльністю учнів, спрямованою на встановлення в певній послідовності відношень подібності, тотожності й відмінності.

Аналіз взаємозв'язку методів і прийомів приводить до висновку, що в процесі навчання вони переплітаються, поєднання методів може бути різноманітним, і одні дидактичні засоби можуть переходити в інші. Один і той самий вид роботи виступає то як метод, то як прийом.

Питання взаємозв'язку методів і прийомів навчання має не лише теоретичне, а й практичне значення, бо вдосконалення прийомів сприяє і вдосконаленню методу в цілому.

Отже, головне в методі навчання – можливості для організації пізнавальної діяльності учнів; у методі взаємопов'язано й послідовно відбувається спільна діяльність учителя і учнів, спрямована на досягнення певної навчальної мети.

5.2. КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Питання класифікації методів навчання має свою історію. Найдавнішою є класифікація методів за зовнішніми діями вчителя та учнів на заняттях. Зокрема, школярі розповідають, слухають, читають, відповідають, розв'язують задачі, пишуть тощо. Відповідно дидакти описували методи розповіді, бесіди, роботи з книжкою, картиною, методи розв'язування задач, вправління тощо. Кількість таких методів досить велика, адже видів діяльності в навчанні дуже багато.

Відомо кілька підходів до класифікації методів. До 70-х років поширеними і визнаними класифікаціями були такі:

– за джерелом знань – словесні, наочні, практичні (Н.М.Верзилін, Є.Я.Голант, Є.І.Перовський);

– за основною дидактичною метою – методи набуття нових знань, формування вмій і навичок, закріплення, застосування, перевірки (М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов);

– за ступенем активності учнів – методи пасивні й активні (Є. Я. Голант).

У 80-х роках активно розвивалась теорія змісту і методів навчання.

Вихідним положенням у теорії методів є цілі навчання. Кожний структурний елемент змісту освіти, відображаючи культуру суспільства (знання, засоби діяльності, досвід творчої діяльності, емоційно-чуттєвий досвід особистості), має різні функції та різні рівні засвоєння.

Знання і способи діяльності засвоюються, як відомо, на різних рівнях: усвідомленого сприймання; запам'ятовування і відтворення; застосування за зразком або у подібній ситуації, на рівні творчого застосування знань і способів діяльності.

Методи навчання мають забезпечити всі рівні засвоєння, а отже, враховувати мету й зміст освіти, закономірності учіння, можливості організації пізнавальної діяльності учнів.

Відповідно до цього дидакти розробляли загальнодидактичні методи навчання. За М.М.Єкаткіним і І.Я.Лернером, до них належать **пояснювально-ілюстративний, інструктивно-репродуктивний, проблемного навчання, формування творчих можливостей учнів.** Ці методи відповідають різним рівням пізнавальної діяльності учнів. Вони охоплюють усі цілі навчання і розвитку, дають змогу побачити навчальний процес цілісно, в системі дій учителя і учнів. Головна функція першого методу – пред'явлення готової інформації вчителем і сприймання та запам'ятовування її учнями. У такий

спосіб знання можуть бути засвоєні тільки на рівні усвідомленого сприймання і запам'ятовування. Інструктивно-репродуктивний метод піднімає здобуті знання на рівень застосування їх за зразком і у варіативних ситуаціях. Обидва методи – найбільш доцільний і економний спосіб організації набуття готових знань і вмінь. Водночас їх недостатньо для засвоєння досвіду творчої діяльності. Для цього можуть бути використані різні проблемні методи. Досвід творчої діяльності піддається освоєнню учнями тільки поелементно, поопераційно. Цієї мети можна досягти, застосовуючи евристичну бесіду, що готує до цілісного розв'язання проблемної задачі, яка потребує застосування дослідницького методу. Для засвоєння еталонів культури і логіки мислення найкращим є метод проблемного викладу. Таким чином, відповідно до цілей і змісту навчання обирається той чи інший метод. Зокрема, на уроці можна застосовувати різні методи, але у відповідних поєднаннях залежно від дидактичної мети уроку.

У педагогічній літературі відомі й інші підходи до класифікації методів, коли **одночасно враховуються дві або й три ознаки**. Наприклад, Н.М.Верзілін класифікує методи за джерелом знань і логікою навчального процесу, А.М.Алексюк – за джерелом знань і рівнем самостійності учнів у навчанні, В.Ф.Паламарчук і В.І.Паламарчук запропонували враховувати при класифікації джерело знань, рівень пізнавальної активності і самостійності учнів, а також логічний шлях навчального пізнання.

Серед відомих класифікацій вирізняється системним підходом класифікація Ю.К.Бабанського. Учений виділяє три групи методів навчання, беручи до уваги основні компоненти процесу навчання у взаємозв'язку викладання і учіння: 1) організація і здійснення; 2) стимулювання і мотивація; 3) контроль і самоконтроль.

Організація і здійснення навчальної діяльності передбачають передачу, сприймання, осмислення, запам'ятовування інформації та практичне її застосування. Тому до цієї групи Бабанський відносить словесні, наочні, практичні методи і методи передачі інформації через різні практичні, трудові та інші дії. Осмислення і логічне опрацювання інформації пов'язані з методами індуктивними і дедуктивними, організацією репродуктивної і проблемно-пошукової діяльності.¹

¹Див.: Педагогика / За ред. Ю.К.Бабанського. – С.180.

Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності

Словесні Наочні і практичні (аспект передачі і сприймання навчальної інформації)	Індуктивні і дедуктивні (логічний аспект)	Репродуктивні і проблемно-пошукові (аспект мислення)	Самостійної роботи і роботи під керівництвом учителя (аспект управління учінням)
---	---	--	--

Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, виходячи з наявності двох великих груп мотивів, Ю.К.Бабанський розподіляє на методи стимулювання і мотивації інтересу до учіння (пізнавальні ігри, дискусії, емоційне переживання тощо) і методи стимулювання та мотивації обов'язку і відповідальності в учінні (заохочення, осуд тощо).

Методи контролю і самоконтролю в процесі навчання можна розподілити на методи усного, писемного, машинного, лабораторно-практичного контролю і самоконтролю.

Наявність різних класифікацій засвідчує, що методи як дидактична категорія – багатовимірне поняття і можуть розглядатися з різних точок зору. Розвиток теорії змісту і методів навчання зумовлює пошуки нових підходів до визначення системи методів та їх класифікації за певними ознаками.

Незалежно від класифікації кожний метод зберігає свої істотні зовнішні ознаки в різних умовах навчання, в різних класах. Спостерігаючи урок, учитель може відрізнити один метод від іншого за його структурою, усталеними прийомами.

Розглянемо істотні ознаки методів, характерних для дидактики початкової школи.

5.3. МЕТОДИ УСНОГО ВИКЛАДУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

До групи пояснювально-ілюстративних методів навчання входять насамперед ті, які доцільно характеризувати на основі зовнішніх форм їх прояву: словесні, наочні і практичні.

Словесні методи включають усний виклад навчального матеріалу самим учителем (розповідь, виклад, пояснення, лекція) і діалогічну форму (різні форми бесіди)

Розглянемо методи усного викладу.

У дидактиці визначено такі їх функції:

– створення психологічної установки на засвоєння нового матеріалу, мотивація пізнавальної діяльності учнів під час вивчення певної теми, постановка перед учнями проблемної ситуації;

– розкриття змісту фактичного матеріалу; опис природного середовища, певного об'єкта, повідомлення про події, явища;

– розкриття причинно-наслідкових та інших зв'язків між предметами та явищами навколишнього середовища;

– зведення знань у певну систему;

– інструктування учнів щодо їхньої діяльності.¹

Широкі функції методів усного викладу знань зумовлюють їх місце у навчальному процесі. Вони можуть застосовуватися на всіх етапах навчання: під час підготовки до засвоєння нового матеріалу, в процесі його пояснення, засвоєння, застосування та узагальнення.

Словесні методи спрямовані як на формування і засвоєння понять, так і на формування та відтворення чуттєвих образів.

У першому випадку вчитель спирається на словесно-логічний апарат мислення учнів, а в другому – на конкретно-образне мислення, їхній особистий чуттєвий досвід, інтелектуальні почуття.

Основними показниками успішного застосування словесних методів є правильне, усвідомлене відтворення учнями прослуханої інформації, наступне її розпізнавання і почасті застосування. Варто передбачити у процесі усного викладу та відразу після нього запитання, які допомагали б виявити, як діти сприйняли й первинно засвоїли навчальний матеріал. Реакції і відповіді учнів можуть бути підставою для повторення навчальної інформації, але вже з допоміжними засобами (прикладками, схемами, унаочненням, зразком міркування тощо).

Щоб поліпшити сприймання слухової інформації, доцільно використовувати різні способи фіксації уваги на прослуханому, залежно від мети повідомлення. Якщо, припустимо, на слух сприймається пояснення, його бажано супроводжувати лаконічною зоровою опорою, якщо розповідь – виразними ілюстраціями. Під час тривалого слухання мобілізуюче значення має відповідна установка на зміст і важливість повідомлення, ритміко-інтонаційна виразність мовлення (обгрунтовані паузи, зміна темпу для різних за значущістю речень, емоційне забарвлення голосу).

¹ Див.: Функції і структура методів навчання / За ред. В.О.Онищука. – К., 1979. – С. 40.

Для тренування гостроти сприймання слухової інформації психологи радять такі прийоми: під час слухання учням пропонується оплеском чи іншою дією фіксувати кількість вживань певного слова або виразу, які заздалегідь записані на дошці. Для тренування слухової пам'яті в третіх-четвертих класах корисним є диктант-гра «Будь точним». Його методика: вчитель один раз читає ланцюжок з 4–5 слів, потім робить паузу, під час якої діти записують те, що запам'ятали. Кількість слів поступово нарощується до 10–12, змінюється і принцип їх добору. За умов систематичної роботи цей підхід тренує не тільки слухову пам'ять, а й увагу та швидкість письма.

Розповідь – монологічна форма усного викладу навчального матеріалу, широко застосовувана в початкових класах. До розповіді вдаються, коли треба повідомити яскраві, нові відомості; висвітлити події, віддалені в часі; розповісти про те, що діти не можуть спостерігати безпосередньо, або про маловідомі факти. Розповідь – важливе джерело впливу на думку, уяву, емоції молодших школярів, розширення їхнього кругозору.

У початкових класах використовуються переважно три види розповіді: **опис, художня розповідь, пояснення.**

Опис передбачає чітку, виразну, образну характеристику предметів, явищ, подій, їхніх ознак, властивостей тощо. Його найдоцільніше використовувати для повідомлення фактичного матеріалу, наприклад на уроках природознавства, ознайомлення з навколишнім, трудового навчання. Учитель розповідає про зовнішній вигляд тварин, рослин, описує природні зони, водойми, гори тощо.

Художня розповідь, як правило, багата на образні засоби мовлення (порівняння, епітети), звернена до уяви та емоцій дітей. Художню розповідь можна використовувати на уроках читання (розповіді про письменників, обставини написання творів, особисті враження, спогади тощо), малювання (ознайомлення з життям художників, розповіді про картини), ознайомлення з навколишнім.

У початковій школі зміст розповіді має бути особливо продуманий, щоб докладне пояснення, дрібні подробиці, незрозумілі слова не відвертали увагу дітей від сутності засвоюваного, а емоції не пригнічували розумових процесів. Ще К.Д.Ушинський радив учителям: «Розповідаючи про якусь подію першого разу, ви повинні передати тільки головні її риси, дві-три цікаві, яскраві деталі. Якщо ви першого ж разу прив'яжете до події дуже багато пояснень і деталей, то все оповідання розвалиться в дитячій голові. Закріпіть у ній спочатку

небагато, але міцно, і потім уже потроху будуйте на цій міцній основі, що вкорінилася». ¹ Він же сформулював головні вимоги до цього методу: цікавий зміст, чітка, послідовна форма викладу, яка сприяла б усвідомленню та запам'ятовуванню матеріалу.

Щоб активізувати учнів під час слухання розповіді, слід подбати про емоційний настрій дітей, підтримання їхньої уваги. Розповідь у початкових класах має бути короткою – у межах 4–5 хвилин, інколи до 7 хв. Якщо ж вона триваліша, її слід поєднувати з іншими методами та прийомами: включення наочності, елементів бесіди, запис опорних слів на дошці тощо.

Гарно побудована розповідь учителя – взірць послідовного, логічного, цікавого мовлення для учнів.

Розповідь-пояснення використовується у випадках, коли треба не просто передати певну інформацію, а розкрити в логічній послідовності, доказово розповісти про певні причинно-наслідкові зв'язки, залежності між об'єктами, розкрити сутність способів дій, які слід чітко запам'ятати. Пояснення може включати елементи бесіди, опору на схеми, ілюстрації, зорові образи. Цей метод навчає школярів стежити за ходом думки вчителя, вибирати й запам'ятовувати найістотніше.

Уміти пояснювати – найважливіша функція вчителя, адже від цього значною мірою залежить розуміння, а отже, і якість засвоєння учнями складних понять, способів дій.

Пояснення – послідовний, логічний, чіткий, доступний дітям виклад способів дій, складних питань, що поєднується зі спостереженнями учнів за демонструванням, дослідом. Пояснення найчастіше застосовують, ознайомлюючи учнів з правилами, способами дій на уроках математики, мови, художньої праці, фізичної культури, природознавства. Цей метод нерідко поєднується з інструкцією щодо способів виконання певних навчальних завдань. Скажімо, як виконувати вправу, як заучувати вірш, як організувати робоче місце тощо. Інструкції для молодших учнів мають бути чіткими, включати не більш як 4–5 завдань, формулюватися невеликими, доступними за змістом реченнями. Наприклад, перед самостійним виконанням вправи з граматики у 2 – 3-х класах учні одержують інструкцію: 1) прочитати завдання й визначити, що треба зробити; 2) подумати, на яке правило вправа; 3) повторити правило; 4) виконати вправу й звірити з правилом; 5) слова, сумнівні щодо правопису, перевірити за підручником або словником.

¹ Ушинський К.Д. Рідне слово: Книжка для тих, хто навчає // Вибр. тв.: У 2 т. – Т. 2. – С. 290.

Інколи в початкових класах (зокрема, на уроках читання, народознавства, українознавства, етики, природознавства) доцільно використати **розповідь-доповнення**, яка розширює, поглиблює відомості, що їх учні дістали з підручника чи іншого джерела, сприяє виникненню бажання більше знати, розвитку естетичних і патріотичних почуттів.

Усі види розповідей, які використовуються з навчальною метою, повинні мати чітку структуру: початок, розвиток подій, кульмінаційна і заключна частини.

Активності дітей під час пояснення нового матеріалу сприяє зворотний зв'язок з учителем. Наприклад, на уроці математики, де першокласники учаться об'єднувати предмети в групи, вчитель пропонує їм допомагати йому словами «так» і «ні», коли він обводить лінією різні фігури на площині дошки, або закінчити розпочате ним речення чи показує своїм виглядом, що вагається у виборі варіанта відповіді, а діти йому мають «підказати». Подібних ситуацій може бути безліч на різних уроках, і їх треба вміти використовувати, щоб діти відчували себе співучасниками навчання. Крім того, такі прийоми сприяють активізації навчального спілкування.

Бесіда – метод навчання, за якого вчитель, спираючись на знання та практичний досвід учнів, за допомогою запитань підводить їх до розуміння нового або уточнення, поглиблення, розширення відомого. Бесіда має великі можливості для керування пізнавальною діяльністю школярів, активної участі кожного в аналізі явищ, фактів, порівнянні й зіставленні їх, у формулюванні висновків, узагальнень. Велика і виховна її роль: бесіда вчить колективного пошуку істини, допомагає формувати переконання, дає змогу яскравіше виявитись індивідуальності учня, розвиває критичність, самостійність, уміння доводити, переконувати. Метод бесіди цінується за його рухливість, гнучкість. Він практикується на заняттях з усіх предметів і може застосовуватися для розв'язування будь-якого дидактичного завдання.

Бесіда – це діалог: запитання вчителя й відповіді учнів. Навчання за допомогою запитань і відповідей дуже поширене в початковій школі. Застосування методу бесіди доцільне для засвоєння учнями складного теоретичного матеріалу, коли він за допомогою запитань розчленовується на ряд відносно самостійних елементів, що полегшує шлях пошуку відповіді або набуття нових знань. Запитання мають бути короткими, точними, логічно послідовними, активізувати різні мислительні операції. Важливо, щоб запитань було небагато, але достатньо для досягнення мети даної бесіди. Рекомендується поставити

питання всьому класові, після чого зробити невеличку паузу для обдумування і вже потім викликати учня для відповіді.

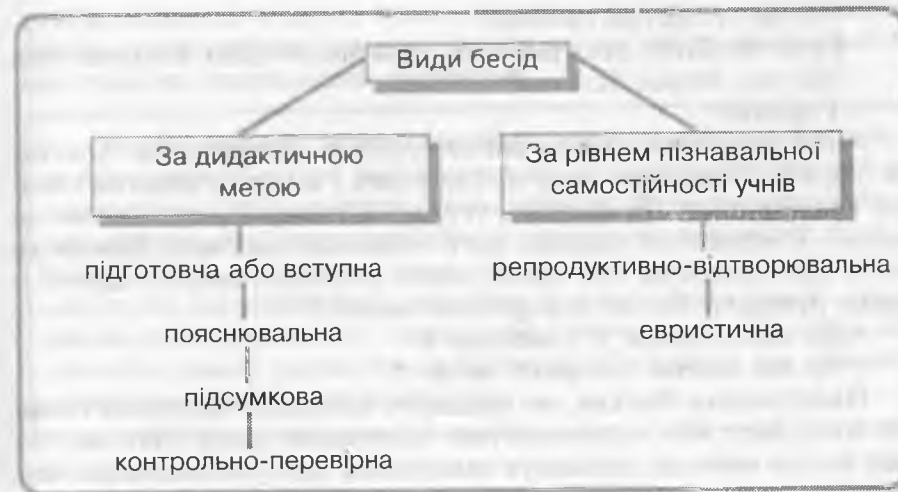
Правильність відповідей учнів значною мірою залежить від повноцінності запитань. **Вимоги до запитань учителя:** логічна послідовність, чіткість, просте і коротке формулювання, щоб усі учні правильно його зрозуміли, кожне запитання має пов'язуватися з попередніми і темою бесіди в цілому; змістовність запитання, його точність, однозначність за змістом і формою.

Продумуючи систему запитань, слід пам'ятати про їхні **функції:** одні з них спрямовані на встановлення фактів – актуалізацію відомих і сприймання нових, організацію всебічного сприймання; інші – на формування понять, виявлення нових зв'язків між фактами, явищами, процесами; ще інші – на застосування знань, активізацію мислення, контролю й оцінки виконаного.

Отже, **запитання вчителя під час бесіди можуть актуалізувати різні пізнавальні процеси:** 1) мнемічні – коли запитання потребує передусім діяльності пам'яті, спрямоване на відтворення або закріплення матеріалу (Що таке добуток?); 2) репродуктивно-пізнавальні запитання спонукають до відтворення знань у звичних ситуаціях без розширення чи поглиблення їх (Чому дорівнює добуток $20 \cdot 15$?); 3) продуктивно-пізнавальні запитання спонукають до продуктивного мислення, розв'язування пізнавальних і проблемних задач, що дає учням новий пізнавальний результат. [Чи можна в цьому виразі опустити дужки, не порушуючи порядку дій: $80 - (60:5)$?].

Бесіда, порівняно з іншими словесними методами, дає більші можливості для здійснення **індивідуального підходу до учнів.** Диференціюючи запитання залежно від підготовки учнів, можна залучати всіх до активної участі в роботі. Бесіда допомагає поєднати вивчення нового матеріалу із закріпленням та перевіркою раніше вивченого.

Підготовча бесіда. Її головна мета – актуалізувати знання дітей, що є опорними для роботи над новим матеріалом. Готуючись до проведення бесіди, слід чітко виділити її мету, поняття, які треба відтворити, опорні слова для розвитку мовлення дітей (якщо бесіда відбувається на уроках читання, природознавства). Наприклад, учитель планує підготовчу бесіду до теми «А вже весна, а вже красна...» (2-й клас). Він має на меті уточнити уявлення дітей про весняні зміни в рослинному й тваринному світі, узагальнити їхні спостереження про явища природи в цю пору, емоційно підготувати до читання твору «Весна прийшла». У зв'язку з цими завданнями вчитель



намічає питання бесіди: Які зміни відбуваються в природі напровесні? Як світить удень сонце? Як змінились земля, повітря? З чого видно, що день стає довшим? Як виглядають гілки дерев?

Пояснювальна бесіда має на меті організацію засвоєння нового навчального матеріалу через діалог учителя з учнями.

Бесіда, в процесі якої учні засвоюють новий матеріал, може будуватися **індуктивним** шляхом (від окремих фактів, прикладів, спостережень до загальних висновків) і **дедуктивним** (від загального положення, твердження, висновку до окремого випадку, конкретного факту, прикладів, які ілюструють або підтверджують загальне). Індуктивний шлях доречний, коли в дітей достатньо знань, спостережень і в учителя є підстави вести їх до формулювання певних висновків, понять тощо. Дедуктивний шлях застосовують, коли правило, висновок сформульовані вчителем, а учні добирають приклади до них.

Ця бесіда може включати елементи пояснення, застосування наочності, ігрової ситуації. Наведемо приклад використання такої бесіди з шестирічними першокласниками. Пояснення дітям способу утворення числа 3 відбувається через бесіду з елементами ігрової ситуації та унаочнення.

– Діти, уявімо, що ми в осінньому лісі. (На фланелографі силуети осінніх дерев.) Знайдіть, на якому дереві сховалася білочка. Вона несе в дупло (вчитель прикріплює біля лапок звірка грибок) один грибок. А скільки грибків у неї вже сушиться на гілці?

– Два грибки.

– А якщо поряд нанизати ще один грибок? Скільки їх стане?

– Буде три грибки.

– Як же стало три грибки?
 – Було спочатку два грибочки, приєднали один. Вийшло три.
 – Що ще збирає білочка?
 – Горішки.
 – На довгу зиму треба багато горіхів. Допоможемо білочці їх зібрати. З кожного ряду вийде учень і візьме у мене на столі по три горішки. Діти, лічіть уголос. А тепер «повернемося» до класу. Роздивіться уважно, що є в кожного на парті. Покажіть мені три предмети так, щоб в одній руці було два, а у другій – один предмет. Як же утворилося число 3?

– До двох додали 1, і вийшло 3.
 – Як ще можна утворити число 3?

Підсумкова бесіда, як правило, завершує вивчення нового матеріалу або є розгорнутим підсумком уроку. Під час такої бесіди вчитель пропонує запитання для узагальнення матеріалу уроку, виявлення емоційного ставлення дітей до вивченого, висловлення оцінних суджень про роботу всього класу в цілому та окремих учнів.

Функції **контрольно-перевірної** бесіди очевидні з її назви. У процесі такої бесіди вчитель проводить контроль якості засвоєних знань у вигляді фронтального опитування. Для фронтального опитування результативною є така бесіда, в якій запитання і завдання не тільки напружують пам'ять, а й збуджують інтерес, змушують установлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати істотні ознаки предмета, доводити правильність висловленої думки. Поєднання різних типів запитань покажемо на прикладі контрольно-перевірної бесіди за темою «Річка» (3-й клас).

1. Як утворюються річки?
2. Подивіться на записані на дошці слова: *болото, гирло, береги, струмок, озеро, виток, лука, русло*. Які з них означають частини річки?
3. Назвіть найістотніші ознаки річки.
4. Чому в рівнинних річок течія повільна, а в гірських швидка?
5. Як тече вода у вашій річці? Чому?
6. Чому треба дбати про чистоту річкової води?

За рівнем пізнавальної активності учнів найбільші переваги має **евристична бесіда**, роль якої незамінна для розвитку творчих здібностей. Під час такої бесіди учні проходять під керівництвом учителя весь шлях пошуку нового знання аж до його відкриття: створення проблемної ситуації, усвідомлення проблеми у вигляді проблемного запитання і, нарешті, – поетапний розв'язок. За умов попередньої підготовки діти різного

рівня розвитку можуть брати активну участь в евристичній бесіді, і це позитивно впливає не тільки на якість знань, а й на оволодіння пошуковими вміннями.

Отже, методи усного викладу навчального матеріалу в початковій школі застосовують у вигляді різних видів розповідей (опис, художня розповідь, інструкція, доповнення, розповідь-пояснення), бесід (вступна, пояснювальна, підсумкова, контрольна-перевірні). Цю групу методів об'єднує те, що провідним засобом їх реалізації є голос учителя, а додатковими – різні види ілюстрацій. От чому ці методи усного викладу в дидактиці об'єднують ще назвою «пояснювально-ілюстративні».

5.4. НАОЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ

У початкових класах застосування наочності має на меті: збагачення й розширення безпосереднього чуттєвого досвіду учнів, розвиток спостережливості, пізнання конкретних властивостей предметів під час практичної діяльності, створення умов для переходу до абстрактного мислення, опори для самостійного навчання й систематизації навчального матеріалу.

Відповідно до функцій наочності **засоби унаочнення** також дуже **різноманітні**: предмети та явища навколишньої дійсності; дії вчителя й учнів, що демонструють, як треба виконувати ту чи іншу операцію та як і яким обладнанням користуватися; зображення реальних предметів – різноманітні іграшки, предметні малюнки, картини, образні моделі з паперу, картону й символічні зображення – карти, таблиці, схеми, креслення, картки з математичною символікою.

До наочних засобів належить також інформація, яку учні сприймають за допомогою технічних засобів навчання: кінофільми, діафільми, звукозапис, радіо, телепередачі. Ці види наочності називають **аудіовізуальними**, оскільки інформацію вони передають через звук і зображення.

У початкових класах застосовується **природна, малюнкова, об'ємна, звукова і символічно-графічна наочність**. Зрозуміло, що кожна з них має свої «плюси» і «мінуси», і це слід враховувати, визначаючи їх роль на уроці.

У навчальних програмах з предметів дається, як правило, перелік наочності та навчального обладнання.

Використання наочності відіграє переважно допоміжну роль, однак іноді навчальний матеріал (наприклад, явища, предмети, які учні не можуть безпосередньо спостерігати) має такий характер, що без унаочнення правильне уявлення про новий об'єкт взагалі неможливе. Щоб запобігти звуженню поняття або уявлення, доцільно використовувати різні зразки зображення об'єкта. Це допоможе учням розпізнати типове, зробити крок від конкретного до абстрактного, перейти від уявлення до поняття. Отже, важливо не тільки правильно дібрати наочність до уроку, а й продумати, як поставити запитання, щоб створюваний в учнів зоровий образ активно «працював» на досягнення мети уроку.

Як відомо, **найперша властивість сприймання – вибірковість**. Завдяки запитанням учителя, попередньому досвіду учень вихоплює зором, слухом ті чи інші сторони спостережуваного. І чим менша дитина, тим більше значення мають конкретність і особистісна значущість установки вчителя на сприймання. Не можна залишити поза увагою і вплив фону на якість сприймання. Наголосити на цьому спонукає поширене серед класоводів прагнення всіляко прикрашати роздавальний матеріал (квіточки, замальовки, аплікації). Але ж це відволікає увагу учнів! Адже навчальна сутність картки, таблиці має чітко проглядатися. Водночас на схемах-опорах добре використовувати смислорозрізнявальні властивості кольорів, умовні позначення для виділення головного, зв'язків між елементами схеми.

Дидактичні функції схематичної наочності – педагогічна підтримка міркувань учнів на етапі первинного сприймання, опора для дітей, які не встигають, використання опори під час самостійної роботи й повторення. З огляду на це схеми дуже різноманітні, в арсеналі багатьох учителів поряд з відомими є й свої опори з різних предметів. Як правило, це невеликі за форматом цупкі аркуші, які або прикріплюють на крилі дошки «Сьогодні на уроці», або заздалегідь кладуть на окремі парти. Важливо, щоб у процесі сприймання наочності розвивалися пізнавальні здібності дітей, здатність до самонавчання.

Ефективність процесу сприймання підвищується, коли перед учнями ставляться спеціальні завдання, проводяться спостереження, які спонукують їх придивлятися чи прислухатися до нових об'єктів, виділяти їхні характерні ознаки, об'єднувати в єдине ціле, позначати певними словами. У таких ситуаціях в учнів швидше розвивається спостережливість, ніж тоді, коли сприймання наочних об'єктів є тільки ілюстрацією готових знань, повідомлюваних учителем. Показники розвитку спостережливості – вдосконалення перцептивного аналізу й

синтезу об'єктів, виділення й об'єднання в єдине ціле малопомітних їх ознак та властивостей, підвищення точності словесного їх опису, формування установки на спостереження.¹

Вибір наочності для конкретного уроку зумовлюється не тільки його навчальною метою, а й іншими чинниками. Зокрема, специфікою мікросередовища школи та попереднім рівнем готовності дітей, їхнім емоційним станом, віком, резервом навчального часу. Особливо важливим джерелом чуттєвого досвіду майже на всіх уроках є актуалізація емоційних спостережень дітей. Це положення глибоко розвинув у своїх працях В.Сухомлинський. «Природа мозку дитини, – писав він, – потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних образів, і насамперед – серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ. Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель. А цим клітинам треба розвиватися, міцніти, набиратися сил. Ось де причина того явища, з яким часто зустрічаються вчителі в початкових класах: дитина тихо сидить, дивиться тобі в очі, немовби уважно слухає, але не розуміє жодного слова, що педагог розповідає і розповідає, тому що треба думати над правилами, розв'язувати задачі, приклади – все це абстракції, узагальнення, немає живих образів, мозок стомлюється...».²

Вчасно використана виразна наочність – це змістове й емоційне підживлення процесів сприймання, мислення, пам'яті молодших учнів.

З технічних засобів навчання (ТЗН) у початкових класах найбільш поширені діафільми і діапозитиви. Діапроектори і діаскопи прості в експлуатації, надійні, дешеві, зручні для зберігання; діти 6 – 7 років легко навчаються показувати діафільми.

Статичний матеріал діафільму молодші учні сприймають значно легше, ніж динамічний у кінофільмі: вони встигають розглянути деталі зорового ряду, осмислити їх у цілому. Істотною роль тут відіграють яскравість барв і виразність ліній (порівняно з настінними таблицями й роздавальним матеріалом).

Діафільми, які можна використати на уроках у початкових класах, за змістом поділяються здебільшого на **ілюстративні**

¹ Див.: Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – С. 428 – 429.

² Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. тв. – Т.3. – С. 34.

й пояснювальні. Нерідко це – ситуативні нариси, екранізації художніх творів. Здебільшого діафільми ілюструють текст, допомагають глибше засвоїти його зміст. Діафільми-ілюстрації полегшують навчання всіх видів переказу (повного, вибіркового, стисло), виконання творчих робіт. Це пояснюється тим, що, маючи перед очима зорову опору, учні легко пригадують зміст прочитаного, активізується також і їхнє мовлення.

Робота з діафільмом на уроці передбачає постійне керівництво вчителя. Звичайно воно включає такі етапи: пояснення мети завдання; демонстрування діафільму з коментуванням кожного кадру (при цьому вчитель зосереджує увагу учнів на істотних ознаках і на важливих, але мало помітних деталях).

Таким чином, наочність використовується на різних етапах навчального процесу, її роль – забезпечити всебічне, образне сприймання, дати опору для мислення учнів.

5.5. ПРАКТИЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Ці методи навчання досить поширені у початкових класах. Більше того, у формуванні різноманітних умінь і навичок вони є основним засобом. Жоден урок мови – читання, математики, малювання, музики, фізичного виховання і трудового навчання не можна побудувати без застосування цих методів.

Види практичних методів

навчальні вправи
ігрові вправи
лабораторні досліді
практичні роботи

Практичні методи використовуються у взаємодії слова вчителя з різними видами унаочнення. Основним видом практичних методів у початковій школі є **вправи – багаторазове повторення навчальних дій з метою формування умінь і навичок**. Вправи можуть мати різну психологічну основу виконання. В одних домінують розумові дії, в інших – практичні, одні тренують слухові, інші – зорові або тактильні вміння.

Особливість вправ – їх багаторазове виконання. Однак просте відтворення дій, які формують певне вміння чи навичку, малоефективне й нецікаве для молодших учнів. Педагогіч-

не керівництво виконанням вправ передбачає: мотивацію, доведення до свідомості дитини мети виконання певних дій, їх усталеної послідовності; врахування умов, в яких вони відбуваються; аналіз виконання, виявлення причин допущених помилок; пошук можливостей удосконалення вмінь і навичок з урахуванням індивідуальних досягнень учнів.

Формування вмінь у процесі вправління відбувається на основі поступового ускладнення умов виконання вправ. Спочатку діти засвоюють спосіб дії за зразком, який показує і коментує вчитель, потім вправляються з опорою на різні види педагогічної підтримки (пам'ятка виконання аналогічних дій); після цього виконують вправи без підтримки, зберігаючи в пам'яті спосіб виконання; нарешті, виконують вправи на застосування засвоєного способу дії в нових умовах.

У системі уроків, метою яких є формування певних умінь, способів дій, треба розподіляти різні види вправ, що мають відповідати таким основним критеріям оптимізації: **цілеспрямованість, системність і міра**. Вчитель має подбати про те, щоб система вправ: 1) була спрямована на розвиток і закріплення різних якостей знань і умінь (повноти, міцності, усвідомленості, гнучкості); 2) забезпечувала достатню повторюваність вправ за видами і кількістю протягом вивчення всієї теми; 3) передбачала економну форму пред'явлення, коли до одного запису, малюнка, об'єкта тощо можна поставити кілька тренувальних завдань; 4) включала різні форми керування роботою учнів залежно від ступеня засвоєння ними матеріалу та рівня готовності (опора на зразок, таблицю, поопераційне коментування, контроль кінцевих результатів тощо).

У початковій школі триває цілеспрямований розвиток процесів **слухового і зорового сприймання**.

Через різноманітне вправління розвиваються **рухові вміння і навички** учнів. Щоб праця давала дітям задоволення, їхні руки мають бути вправними, натренованими в швидкому, точному, координованому виконанні багатьох рухів, потрібних у різних навчальних діях.

На уроках фізичного виховання чи математики діти із залющеними очима виконують ігрові вправи на визначення напрямку руху за певним звуком. Де б'ють м'яч: зліва, справа, спереду чи позаду? Куди нішов учень: до дверей чи до столу? З якого ряду учениця пішла до дошки? До якої парти підійшов учитель? Скільки він зробив кроків? Звідки чути дзвіночок?

Корисне й цікаве для дітей тренування слухової чутливості в процесі ігрових вправ на розрізнювання звуків («Злови звук», «Який звук заблукав?»), імітацію («Чарівне дзеркальце», «Луна») тощо.

Розвиток загостреного фонематичного слуху дітей, який дає змогу вловлювати відмінність у вимові близьких звуків, виділяти в слові певні звуки, аналізувати їх, знаходити ті, які частіше чуємо, ті, що відображають певний стан, процеси, – спеціальне завдання уроків мови. Але й на інших уроках доцільні такі вправи, як фонетична зарядка, розучування скоромовок, лічилок.

Загальновідомо, яких труднощів зазнають першокласники, опановуючи графічні вміння та навички. Часто вчителі йдуть за традицією: багаторазове, виснажливе вправляння дітей у відтворенні тих чи інших елементів літери. Значно **ефективнішим є опосередкований шлях – тренування відповідних м'язів руки дитини, координації рухів у таких видах діяльності, які, здавалося б, далекі від письма.** Зокрема, для розвитку м'язів руки, точності рухів на уроках малювання, праці та фізичного виховання першокласники виконують різні тренувальні вправи, які подобаються дітям.

Наприклад: різноманітні графічні диктанти на уроках математики, малювання, письма. Крім м'язів пальців, тренуються довольна увага, зосередженість, орієнтація в просторі. Добре, щоб результатом графічного диктанту був привабливий для дітей візерунок, орнамент тощо. Корисні також вправи на розфарбовування, домальовування, штрихування, доповнення, з'єднування.

На увагу педагога заслуговують і такі форми роботи:

«сліпе» ліплення – дитина із заплющеними очима ліпить за зразком;

складання індивідуально або в групі композицій з різноманітних природних та інших матеріалів;

ігри з «Чарівним мішечком», мета яких – розпізнавання відомих предметів навіпамацьки;

ігри-змагання на швидкість зав'язування і розв'язування вузлів на товстих різноколірних шнурках;

виконання ігрових завдань, що потребують погоджених дій правої і лівої руки, погоджених дій для роботи в парі;

ігрові форми фізкультурних хвилинок на уроках: впізнавання задуманого через рухи (що ми бачили – не скажемо, подивіться – ми покажемо);

гра «Безпомилкова дія» – вправляння у точності, виразності рухів (з музичним супроводом, без нього, сфантазованих на задану тему).

Нагромадження практичного чуттєвого досвіду з різних джерел сприймання – та основа, яка прискорює розвиток процесів мислення, мовлення, загострює увагу;

багатшими стають інтелектуальні почуття, фантазія дітей. Учитель і вихователь мають використовувати щонайменшу можливість для розвитку процесів сприймання, збагачення зорової пам'яті, практичних дій учнів.

Помітне місце належить оволодінню учнями дослідницькими та практичними вміннями, необхідними для вивчення природи. За програмою, завершуючи початкове навчання, четвертокласники повинні вміти орієнтуватися на місцевості за сонцем і компасом, користуватися простим планом, визначати відстань за масштабом, розрізняти рослини, спостерігати за рослинами, тваринами, погодними умовами (вимірювати температуру, визначати напрямок вітру) тощо.

Опануванню цих та інших практичних умінь сприяє проведення **предметних уроків**, на яких учнів ознайомлюють з об'єктами та явищами природи на основі дослідницьких методів, посилення ролі самостійної роботи під час визначення сталих ознак природних об'єктів.

У процесі формування й закріплення природничих понять важливий вид практичних вправлянь – схематичне малювання й креслення. Особливо корисна ця робота під час формування понять: *план, масштаб, карта, низовина, височина, горб; джерело, струмок, річка; озеро, болото; Земля-планета; доба, рік.* Скажімо, в 3-му класі вивчається тема «Рівнини, яри», мета якої – дати учням уявлення про рівнини та яри й навчити розрізняти їх на карті за умовними позначеннями. Учитель спершу виявляє знання учнів про рівнину та яр з опорою на наочність (таблицю й карту). Після цього учні читають статтю «Рівнини», за текстом якої креслять схеми-малюнки низовини, височини, горба.

Звичайно, самостійне виконання малюнків-схем потребує від дітей певних навичок. Тому добре, щоб розповідь учителя супроводжувалася малюванням на дошці, щоб учні могли бачити зразок правильного виконання схематичного малюнка. Скажімо, в 3-му класі, пояснюючи новий матеріал на тему «Озера і болота», вчитель може супроводжувати свою розповідь схематичним зображенням перетворення озера в болото.

На уроках природознавства доцільною є і різноманітна робота практичного характеру – з рулеткою, термометром, терезами, флюгером; виготовлення макетів тощо.

Учні 2 – 3-х класів можуть за описом у підручнику виконувати нескладні досліди. Наприклад, у 2-му класі вони можуть цілком самостійно проводити досліди на виявлення властивостей повітря, снігу й льоду, води при нагріванні та охолодженні; умов, необхідних для життя рослин. У 3-му класі доцільно про-

водити досліди на виявлення властивостей (твердість, колір, блиск тощо) кам'яного вугілля та інших корисних копалин.

Перед дослідом учитель у короткій вступній бесіді підводить учнів до усвідомлення проблеми, яку належить розв'язати. Школярі дістають установку спочатку прочитати опис досліду в підручнику, а потім, крок за кроком, проробити все по черзі. Учитель записує на дошці запитання, на які учням треба буде відповісти по завершенні самостійних спостережень.

Спостереження, досліди в поєднанні із самостійною практичною діяльністю поступово формують у дітей практичні вміння користуватися навчальними приладами (гномоном, флюгером, снігомірною рейкою, компасом, термометром, рулеткою тощо).

Формування широкого кола практичних умінь (художніх, конструктивних, креслярських, проектувальних) передбачають уроки з художньої праці, образотворчого мистецтва, малювання, трудового навчання. Сучасні програми з цих предметів (особливо з художньої праці) дають учителям можливість поєднувати різні види навчальної та ігрової діяльності: художнє слово, музику, кольорознавство, ритмічні рухи тощо для формування практичних умінь.

Отже, практичні методи – важливий і незамінний засіб формування в молодших учнів різноманітних умінь, навичок, практичних дій. Вони переважно реалізуються через систему навчальних та ігрових вправ, застосовуваних у процесі закріплення, повторення, а також на предметних уроках та екскурсіях, під час виконання практичних робіт.

5.6. ДИДАКТИЧНІ ІГРИ

У глибоку давнину дитячі ігри виникли як стихійне наслідування дій дорослих. В ігрових вправах і змаганнях підрастаюче покоління готувалося до праці, полювання, війни, виконання норм поведінки, тобто гра мала важливі соціальні функції. З розвитком людства, нагромадженням знань, засобів матеріальної і духовної культури, прискоренням темпів життя гра поступово втрачала свою навчальну функцію. Універсальний засіб народної педагогіки, вона починає вважатися «несерйозним» заняттям, стає переважно привілеєм дітей із заможних класів, обслуговує лише дозвілля. У школі, з її традиційним бажанням уникати будь-якої стихійності, з поглядами на учня як на слухняного виконавця, аж дотепер для гри не було місця.

Майбутні педагоги навчалися за схемою: у дитячому садку діти граються, а в школі – учаться, щоб підготуватися до життя, а після школи – працюють. Різке розмежування видів діяльності за місцем перебування людини ніби узаконило в свідомості педагогів однобічність поведінкової і пізнавальної сфер школяра.

Сучасна психологія 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. Розробкою теорії дитячих ігор, з'ясуванням ролі, структури і значення гри для виховання і навчання дітей займалися психологи Ж.Піаже, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін та ін.

А.С.Макаренко вважав дитячі рольові ігри такими ж важливими для розвитку дитини, як для дорослого справжню працю. Однак, зазначав він, тільки та гра є педагогічно цінною, в якій дитина активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини. За цих умов вона може грати в грі різні ролі – бути командиром, виконавцем, творцем, знаходити умови для виявлення своїх здібностей та життєвої активності.

Використання ігор у навчанні робить недоречною авторитарну позицію вчителя в спілкуванні з дітьми. Адже, щоб зацікавити дітей майбутньою діяльністю, внести у навчання ситуації несподіванки, вільного вибору, яскраві позитивні емоції, педагог повинен сам стати учасником 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.

Структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі компоненти:

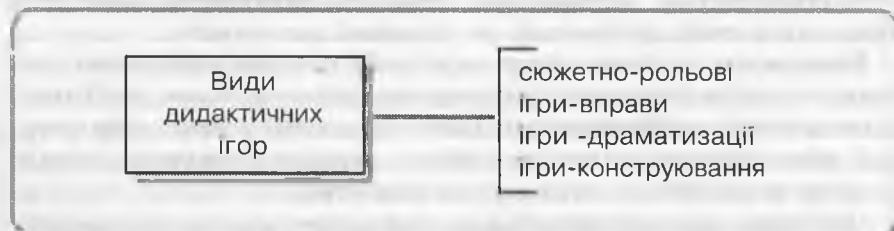
- спонукальний – потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі;
- орієнтувальний – вибір засобів і способів ігрової діяльності;
- виконавський – дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету;
- контрольньо-оцінний – корекція і стимулювання активності ігрової діяльності.

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

відомі системи дидактичних ігор, які вперше розробили для дошкільного виховання Ф.Фребель і М.Монтессорі, а для початкового навчання – О.Декролі.

Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини. Не варто оцінювати дидактичну гру лише з позицій навченості 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 праці.

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



Дидактичні ігри можуть:

- бути тільки в словесній формі;
- поєднувати слово й практичні дії;
- поєднувати слово й наочність;
- поєднувати слово і реальні предмети.

Структурні складові дидактичної гри – 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. Наприклад, формування у дітей математичних уявлень, логічного мислення; розвиток мовлення; формування уявлень про природу, навколишнє середовище; розвиток оцінки та самооцінки, ініціативи, кмітливості, здатності виявляти вольові зусилля для досягнення поставленої мети, довірливої уваги, зосередженості.

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.

Правила дидактичної гри діти сприймають як умови, що підтримують ігровий задум; їх невиконання знищує гру, робить її нецікавою. Без заздалегідь визначених правил ігрові дії розгортаються стихійно, і дидактичні завдання можуть лишитися невиконаними. Тому правила гри задаються вихователем до її початку і мають навчальний та організуючий характер. Спочатку дітям пояснюється ігрове завдання, а потім – спосіб його виконання.

Успіх дидактичних ігор значною мірою залежить від правильного використання в них ігрового обладнання, іграшок, геометричних фігур, природного матеріалу (шишок, плодів, насіння, листків) тощо.

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 найкращі результати тощо. При цьому слід тактовно підтримати й інших учасників гри.

Різноманітність ігрових засобів створює широкі можливості для того, щоб учитель міг вибрати саме таку гру, яка найбільше відповідає меті уроку.

Проте, як показали дослідження вчених-психологів (Д.Б.Ельконін, Л.В.Артемова та ін.) і педагогів (І.О.Школьна, О.Я.Савченко та ін.), гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення молодших учнів до навчального процесу, якщо використовується епізодично. **Дидактичні ігри можна 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 ефективне порівняно з іншими методами. Наші дослідження 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, 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 тощо).

На уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил. Перевагу слід віддавати тим іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидко відповідь, зосередження довільної уваги. На уроках математики це, зокрема, ігри: «Хто швидше?», «Магазин», «Мовчанка», «Колові приклади», «Відгадай задумане число», «Що потім?», «Геометрична мозаїка», «Де мое місце?», «Домалюй фігуру», «Закінчи приклад», «Луна», «Світлофор».

Величезні можливості дає застосування ігор під час екскурсій у природу. Розкрити перед дітьми різноманітність і красу навколишньої дійсності, привернути увагу до малопомітних, але істотних ознак рослинного і тваринного світу значно легше, якщо залучити учнів до активного емоційного сприймання.

Саме цьому сприяють сюжетні ігри та ігри-вправи з природничим матеріалом. Їх мета – навчити дітей: знаходити потрібний предмет за допомогою аналізатора (дотику, смаку, запаху), оперуючи істотними ознаками; описувати предмети й знаходити їх за описом; знаходити ціле за частиною і частину за цілим; групувати предмети за місцем, способом використання людиною; встановлювати послідовність стадій розвитку рослин.

Діти дуже добре сприймають ігри на природничу тематику: «Загадай – ми відгадаємо», «Що спочатку, а що потім?», «Магазин», «Овочі і фрукти», «Хто де живе?», «Знайти дерево за на-сінням».

Широкі можливості у початковій школі, особливо в перших-других класах, є для проведення ігор-занять та ігор-вправ. Так, для розвитку усного мовлення й логічного мислення учнів доцільно проводити такі ігри: «З якого дерева листя?», «Знайти такий самий предмет (колір)», «Що змінилося?», «Чого тут

не вистачає?», «Коли це буває?», «Для чого це потрібно?», «Хто на чому грає?», «Чиї це інструменти?».

На уроках навчання грамоти, наприклад, за допомогою гри-вправи «Чарівний мішечок» можна закріплювати різноманітні вміння й навички. Набір предметів у мішечку, звичайно, не випадковий. Він щоразу змінюється залежно від мети навчання: це можуть бути іграшки, в назвах яких є літери, склади, які зараз вивчаються, дрібні речі, які треба описати, тощо.

Ще один приклад створення ігрової ситуації для рольової гри: на одному з уроків до першокласників раптом завітав «листоноша». Він роздає кільком дітям «листи» – завдання для складання маленьких оповідань за малюнками (або опорними словами), що лежать у конвертах. З нетерпінням очікують діти цих листів, прагнучи скласти найкращий твір.

Приклад з уроку математики. Учитель несподівано ставить на стіл іграшкові терези, кладе кілька яблук, огірків, цукерок і пропонує пограти «в магазин». «Продавець» і «покупець» швидко лічать, а діти стежать за правильністю розрахунків. Так у грі малюки тренуються в додаванні й відніманні.

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

Щоб активізувати мовчазних учнів, учитель проводить гру-вправу «Відгадай!» На столі чотири-п'ять іграшок з виразними ознаками. Першокласники уважно розглядають їх. Потім учитель накриває іграшки і пропонує учням вибрати одну з них: «Діти, зараз ми дізнаємося, кому що сподобалось. Я бачу, всім хочеться відповісти. А хто зможе, не називаючи іграшки, так розповісти про неї, щоб ми самі здогадалися, яку він вибрав?»

Малюки швидко пересвідчуються в тому, що кожний предмет має багато ознак, але не всі вони істотні.

Велику розвивальну цінність становлять ігри-вправи на виключення зайвого: «Який предмет зайвий?», «Яка літера заблукала?» тощо. Особливо охоче молодші учні грають у такі ігри, які потребують активної участі всього класу. Наприклад, в ігри-заняття, де передбачаються пересування, рухи за певними правилами.

Ознайомлюючись з навколишньою дійсністю, діти охоче грають у сюжетні ігри («Ми прийшли до театру», «Я збираюся в гості» та ін.), які розвивають увагу, спостережливість, спонукують до самоконтролю. Адже учні діють у ситуаціях, близьких до їхнього життєвого досвіду.

Головні умови ефективності застосування дидактичних ігор – 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).

Коли якусь гру використовують надто часто, виникає небезпека втрати інтересу дітей до неї, бо зникає новизна. У цьому разі, лишачучи незмінними ігрові дії, в зміст треба вносити щось нове: ускладнювати правила, змінювати предмети, включати елементи змагання починати гру з несподіваної лічилки або ігрового зачину.

Пояснення вчителя під час проведення гри має бути лаконічним і зрозумілим, пробуджувати інтерес. І чим молодші учні, тим доцільніше не тільки пояснювати, як грати, а й показувати, як це робити. (Зрозуміло, участь класовода залежить від змісту гри.) Наприклад, 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.

Деякі вчителі вважають, що дидактичні ігри найдоцільніше проводити наприкінці уроку, оскільки в цей час діти найбільше стомлені. Це – не завжди правильно, нерідко саме ігрова ситуація може бути найкращим початком уроку. В ігровій формі можна ефективно ознайомити дітей з новим способом дії, поживавити процес тренувальних вправ. Діти із задоволенням виправляють помилки Незнайка, «розмовляють» з Чомусиком, учаться в «лісовій школі» або діють разом з казковим героєм, виконуючи тренувальні вправи. В іграх-вправах молодші школярі знаходять виходи з числових лабіринтів, розв'язують ребуси, складають загадки. Усе це не тільки поживляє навчальний процес, а й запобігає втомі.

Отже, дидактична гра в усіх своїх видах виконує різні функції, але домінує мотиваційна; саме з цих позицій слід оцінювати її переваги порівняно з іншими методами навчання.

5.7. САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ

Самостійність учнів у навчанні – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями й навичками. Часто і правильно застосовувана самостійна робота розви-

ває довільну увагу дітей, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань і взагалі формує самостійність як рису характеру. Це зумовлює обов'язковість і різноманітність самостійних робіт.

На кожному уроці можуть бути **самостійні роботи різного дидактичного призначення**: перевірні, підготовчі, навчальні.

Основна функція **перевірних** самостійних робіт – контролююча, хоча і їм теж властиві елементи навчання.

Щоб актуалізувати опорні знання учнів, їхні уміння і навички, потрібні для сприймання нового матеріалу, майже на кожному уроці вчитель пропонує дітям **підготовчі самостійні вправи**. Це можуть бути усні й письмові вправи на повторення, зіставлення певних фактів, правил, способів дій, попереднє читання й спостереження, розгляд картин та ілюстрацій, складання описів, замальовок якихось об'єктів, знаходження даних тощо.

До **навчальних** самостійних робіт відносимо ті, які пропонують дітям для самостійного засвоєння нового матеріалу (особливості цього виду самостійної роботи розглянемо в наступному параграфі).

Щоб самостійна робота на уроці була ефективною, слід чітко уявляти її залежність від ряду дидактичних умов.

Самостійна робота на уроці – органічна частина навчального процесу. Тому методика її проведення визначається специфічними особливостями кожного предмета, змістом теми, рівнем підготовленості учнів.

Плануючи самостійну роботу, вчитель має: 1) визначити її місце в структурі уроку; 2) знати вимоги до учнів на даному рівні оволодіння матеріалом; 3) передбачити труднощі, які можуть виникнути під час роботи у різних групах дітей; 4) правильно визначити зміст і обсяг завдань; форму їх подачі; тривалість самостійної роботи; 5) дібрати потрібний дидактичний матеріал; 6) знайти раціональний спосіб перевірки роботи.

Розглянемо можливості забезпечення цих умов.

Самостійну роботу залежно від її мети можна проводити на різних етапах уроку. Найчастіше вчителі відносять її до закріплення і повторення. І дуже рідко – до вивчення нового матеріалу, хоча він вивчається майже на кожному уроці. Щоб розвивати пізнавальні здібності дитини, їй слід пропонувати для самостійного ознайомлення і новий матеріал.

Форму самостійних завдань бажано урізноманітнювати, щоб працювали **різні види сприймання і пам'яті: зорова, слухова, моторна**. Не варто перевантажувати якийсь один вид

сприймання. (Ця вимога стосується не тільки організації са-
мостійної роботи, а й усього процесу навчання.)

Результативність самостійної роботи залежить і від того, як
учитель зуміє поєднати способи виконання завдань: усні з пись-
мовими, фронтальні з індивідуальними.

**Ефективність самостійної роботи значною мірою за-
лежить від способу постановки завдання** (йдеться про роз-
робку навчальних завдань, їх формулювання, вказівки щодо
послідовності опрацювання матеріалу). Бажано, щоб інструк-
таж був детальним, особливо коли учням пропонують само-
стійно вивчити новий матеріал. Якщо вказівки мають загаль-
ний характер (алгоритм розв'язування задачі, схема морфо-
логічного і фонетичного розбору тощо), варто оформити їх у
вигляді пам'ятки (настінної таблиці), яку вивішують на дошці.

Найчастіше молодшим школярам потрібне керівництво
вчителя, коли вони опановують новий вид роботи. У цьому разі
корисно записати рекомендований план міркування в індиві-
дуальних картках чи на дошці.

Плануючи завдання для самостійної роботи, вчитель вра-
ховує можливості кожного виду роботи і його відповідність меті
уроку. Так, коли самостійно виконуються тренувальні вправи,
доцільно використати підручник чи картки з диференційова-
ними завданнями; а коли йдеться про підготовку до сприй-
мання нового матеріалу з читання, в пригоді стануть розповідь-
бесіда, вправи з дошки тощо. Неправильне визначення часу
на самостійну роботу може спричинити перебудову намічено-
го вчителем плану уроку.

**Тривалість самостійної роботи зумовлюється рядом
чинників.** Один з найважливіших – складність та обсяг за-
дання. Воно може бути невеликим, якщо учні тільки-но поча-
ли засвоювати матеріал, і, отже, техніка виконання вправ у
них опрацьована ще недостатньо. У такому разі на самостійну
роботу слід відводити більше часу, ніж на етапі повторення
матеріалу.

Для підтримання уваги, розширення її обсягу молодшим
школярам слід пропонувати такі самостійні завдання, вико-
нання яких потребує поєднання розумових дій з практични-
ми. Наприклад, не тільки прочитати, а й поділити текст на
частини; не тільки пригадати правило, а й записати в зошит
власні приклади тощо.

Для виконання самостійних вправ, що передбачають фор-
мування комплексних умінь, доцільно пропонувати інструкції,
які вказують на характер і послідовність розумових і практич-
них дій. Вони мають бути гранично чіткими й лаконічними.

Наприклад, інструкція для розрізнення іменників така:

Роби так:

1. Усно постав запитання до слова.
2. Вибери слова, які відповідають на питання *хто? що?*
3. Що ці слова означають? Якщо назви предметів, подій,
почуттів, явищ природи, це – іменники.
4. Випиши іменники.

У процесі ознайомлення молодших школярів з новими пра-
вилами, поняттями важливо, щоб відбувалося **одночасне** зас-
воєння і способів користування цими правилами. Тому на етапі
первинного закріплення доцільно дати дітям зразок міркуван-
ня для виконання самостійних вправ.

Пробні вправи, які виконуються на етапі первинного закрі-
плення, потребують «теоретичного випередження», що дає уч-
неві змогу до початку роботи над завданням ще раз повторити
правила, якими він має користуватися.

**Мета організації самостійної роботи визначає її зміст
і методику.** Тому види самостійних завдань надзвичайно
різноманітні й водночас вони відбивають специфіку формуван-
ня основних умінь і навичок саме з конкретного предмета.
Назвемо найхарактерніші види самостійних завдань.

**На уроках читання самостійна робота над текстом має
на меті: 1) формувати в учнів повноцінні вміння і навич-
ки читання; 2) навчати розуміти зміст твору й засоби
створення художнього образу.**

Залежно від мети зміст завдань буде різним. У першому ви-
падку це – тренувальні вправи на вдосконалення навичок свідо-
мого, правильного, виразного й швидкого читання; в другому –
завдання на усвідомлення змісту художніх образів, їх оцінку,
вияв почуттів тощо. Але в обох випадках перед учителем по-
стає проблема – організувати самостійне перечитування тексту
з урахуванням його жанрової специфіки. Якщо під час читання
науково-пізнавальної статті основна мета учнів – зрозуміти та
засвоїти якнайповніше істотні ознаки, зв'язки між подіями, яви-
щами, то при читанні художніх творів найголовніше – яскраве,
образне й конкретне сприйняття художніх образів, бо через них
найповніше передається багатство змісту твору.

Безперечно, всі компоненти навички читання взаємопов'я-
зані, тому в процесі багаторазового перечитування тексту є
умови для їх одночасного формування. І все-таки різні види
самостійних завдань сприяють удосконаленню й певних якос-
тей читання.

Найпоширеніші самостійні завдання – на відтворення про-
читаного, вибіркоче читання, розбір образних засобів за ілюс-

траціями підручника. І чим ширший у вчителя діапазон знань про види завдань у процесі самостійного читання, тим більше в нього можливостей для справді різноманітної і водночас цілеспрямованої роботи.

Які ж завдання найдоцільніші для організації самостійної роботи з текстами? Зокрема, рекомендуємо такі: 1) відтворення фактичного змісту прочитаного; 2) підготовка до виразного читання; 3) словесне змалювання за уявою; 4) пошук, аналіз, порівняння, виділення головного, доведення, узагальнення; 5) знаходження взаємозв'язків між причиною і наслідком; 6) виявлення авторської позиції; 7) різного роду планування й перекази; 8) знаходження взаємозв'язку між прочитаним і фольклором; між прочитаним та ілюстраціями; 9) перечитування з метою виявлення оцінних суджень; 10) перечитування з метою логічного «сортування» текстового матеріалу.

Кожний з наведених видів завдань, зрозуміло, має чимало варіантів формулювань і може бути використаний для роботи над текстом будь-якого жанру. Треба лише правильно врахувати рівень підготовленості дітей.

Самостійна робота на уроках мови в початкових класах – це здебільшого різноманітні вправи. Поеднуючись з іншими методами навчання (аналізом висловлювань, евристичною бесідою, творчими роботами), вони займають більшу частину навчального часу й цілком чи принаймні частково пов'язані з орфографією і розвитком мовлення. Дуже важливо, щоб учитель добре усвідомлював функції кожного типу вправ, їх місце у системі уроків.

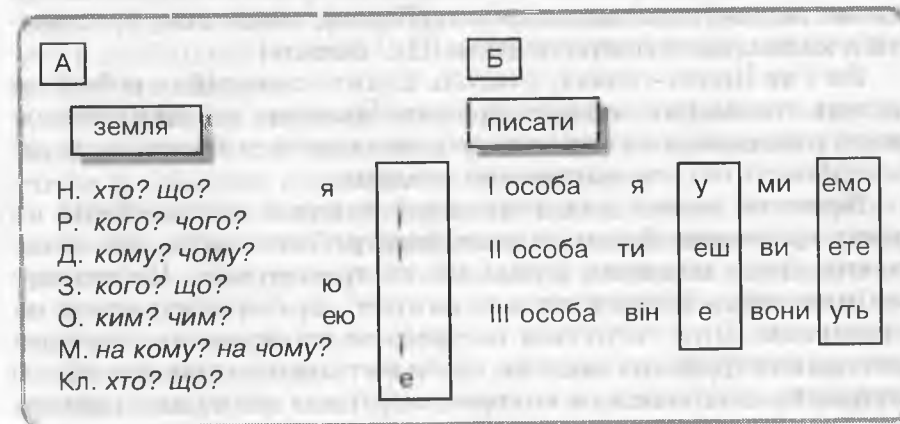
Для організації самостійної роботи використовують насамперед підручник, однак не варто недооцінювати й індивідуальні картки. Зокрема, їх застосування доцільне під час підготовки до вивчення нової теми, коли вчитель концентрує увагу учнів на певній орфограмі чи способі її перевірки. Такі картки допомагають вчасно виявляти прогалини в знаннях окремих учнів, вводити диференційовані завдання. Крім того, більшість завдань учні можуть виконувати і безпосередньо на картках (олівцем), що допомагає раціонально використати час, уникнути зайвої механічної роботи.

Особливо корисні картки із завданнями, в яких показано послідовність розумових і практичних дій.

Для тренувальних вправ і перевірки засвоєного корисно застосовувати також **різноманітні види перфокарт.** За їх допомогою можна практикувати вправи на визначення кількості складів у слові, слів у реченні, розпізнавання орфограм, частин мови тощо.

Перфокарти бувають різні. Це залежить від того, які навички формуються чи перевіряються. Наприклад, якщо в 3-му класі перевіряються навички правильного відмінювання іменників і змінювання за особами дієслів, учні можуть працювати з перфокартами А, Б, що мають відповідні прорізи (отвори) для вписування слів, відмінкових та особових закінчень при накладанні карток на чисту сторінку зошита.

Виконуючи завдання за такими картками, учні пишуть у зошитах цілі слова тільки по одному разу – у верхніх, горизон-



тальних, прорізах, а у вертикальних, навпроти позначень відмінка (особи) – тільки закінчення.

Таку роботу можна дуже швидко перевірити, а головне – тренування з використанням перфокарт привертає увагу до виучуваної орфограми, розвиває пильність дітей, дає змогу заощаджувати час.

На уроках математики самостійна робота практикується дуже широко на всіх етапах навчального процесу – під час формування умінь і навичок виконання обчислювальних операцій, розв'язування задач, рівнянь, засвоєння геометричного матеріалу.

Визначаючи матеріал для самостійної роботи, вчитель має бути впевнений, що попередні знання, на яких тією чи іншою мірою ґрунтується вивчення нового, добре засвоєні дітьми. Так само уважно слід поставитися до способу подачі завдання. Інструкція до нього має бути лаконічною, але достатньою і точною. Її зміст повинен відображати послідовний хід міркувань, практичних дій, що приводять до засвоєння нового поняття, обчислювального прийому тощо.

Самостійна робота з метою первинного закріплення має тривати не більш як 5 – 6 хв., щоб учитель міг зразу перевірити, наскільки учні зрозуміли новий матеріал, виявити помилки. На цьому етапі роботи важливо швидко зорієнтуватися, чому саме учень помиляється (не зрозумів способів обчислення, не знає попереднього матеріалу, через неуважність тощо).

На уроках природознавства самостійна робота учнів різноманітна і за змістом, і за формою. Діти можуть самостійно опрацьовувати нові статті за підручником, проводити досліди за інструкцією, відповідати на запитання, малювати схеми, виконувати завдання з гербарієм, колекцією, працювати з календарем природи тощо (Н.С.Коваль).

Як і на інших уроках, учитель планує самостійну роботу на різних етапах навчального процесу. Залежно від рівня обізнаності школярів з матеріалом змінюватиметься й ступінь їх самостійності під час виконання завдань.

Відносно новим для початкової ланки є застосування на уроці **групових форм самостійної роботи**, коли діти виконують якесь завдання в парі або по трое-четверо. Це виховує вміння співробітничати в колективі, організовуватися на співпрацю. Діти тягнуться на уроці до спілкування у процесі виконання групових завдань, треба не тільки не присікати їхню природну схильність, а використати її для взаємного навчання. Тим більше, що в дитячому садку малюки дуже часто працювали у малих групах. Спостерігаючи за учнями під час виконання групових завдань, учитель відкриває для себе чимало нового в їхній поведінці, здібностях до навчання. Наприклад, учителька дає на парту один конверт. У ньому кілька літер, з яких можна скласти два слова, треба у парі розібрати, що ж це за слова; або на уроці математики вдвох складають приклади з даного набору чисел, класифікують геометричні фігури тощо.

Великі можливості для групових завдань є на уроках малювання і трудового навчання, де учні вдвох можуть виконувати роботу на одну тему (на одному аркуші або на двох, а потім об'єднати). Звичайно, цього молодших учнів треба вчити, не дратуючись їхніми наївними запитаннями, робочим шумом.

Щоб працювати самостійно, учень повинен уміти: організувати свою роботу, здійснювати її якнайекономніше й раціональніше, перевіряти якість зробленого. За цим коротким визначенням стоїть величезна кількість умінь і навичок організаційних, загальнонавчальних, загальнопізнавальних, контрольних-оцінних, що їх має набути школяр.

Уміння й навички, які сприяють формуванню повноцінної навчальної діяльності молодших школярів, мають міжпред-

метне використання. Щоб учні опанували їх, потрібна тривала копітка праця вчителя, вдумливе врахування ним можливостей кожної навчальної теми.

Так, звичка до зовнішнього порядку дисциплінує учня, формує зосередженість, довільну увагу. Якість будь-якої роботи значно підвищується, коли учень чітко усвідомить її мету. (З чого треба почати роботу? Які засоби, матеріали для цього потрібні? Чи можна передбачити результат? Як себе перевірити?)

Зрозуміло, що до розгорнутої форми планування діти придуть поступово, нагромаджуючи елементарний досвід планування різних видів праці. Проте очевидно, що без цієї складної й необхідної навички якісно виконати тривалу самостійну роботу неможливо.

Учитель має систематично перевіряти готовність класу до сприймання усного мовлення, розвивати у вихованців уміння точно й грамотно відповідати на запитання.

Неабияке значення у вихованні самостійності та потрібного темпу роботи має **дотримання єдиних вимог у веденні зошитів з усіх предметів**. Привчені до певної послідовності в оформленні роботи, учні не ставлять зайвих запитань, не відвертають уваги всього класу.

Можливо, молодому вчителю це здається дрібницями. Але досвід показує, що вони суттєво впливають на кінцевий результат роботи.

Не можна виховувати самостійність у навчанні, не підтримуючи в учня віри в свої сили. Тому до кожного нового завдання дитину треба готувати, заохочувати її до самостійності. Учитель спочатку показує на прикладі, як виконувати певні дії. Потім учні вправляються під його керівництвом і, нарешті, цілком самостійно виконують аналогічні й нові завдання, де правила треба застосувати в змінених умовах.

Щоб учні правильно виконали самостійні завдання, треба давати їм чіткі настанови (пам'ятки, алгоритми) щодо послідовності роботи. З ними вчитель поступово ознайомлює учнів, прагнучи зробити їх надбанням власного досвіду кожної дитини. Спочатку пам'ятка використовується під час фронтальної роботи. Згодом її варто запропонувати як інструкцію до самостійного розв'язування задач.

Алгоритм у навчанні, як відомо, являє собою **чіткий опис прийомів мислення або послідовності розумових операцій, спрямованих на розв'язання багатьох однорідних завдань**. Алгоритмічні приписи визначають найдоцільнішу послідовність розумових і практичних дій і цим самим привчають дитину міркувати правильно й економно.

Для навчання дітей «діяти за правилом» найдоцільніше виділяти час, коли новий вид роботи вводиться вперше. А щоб це не набуло формального характеру, основним методом має бути не пояснення вчителя, а приучування дітей користуватись алгоритмом під час виконання завдань. Спочатку під керівництвом учителя, а потім і самостійно, учні виконують за алгоритмом аналогічні й нові завдання. Загальні алгоритми тривалої дії бажано оформити у вигляді настінної таблиці-пам'ятки (алгоритм застосування правила про ненаголошені голосні, сумнівні приголосні, визначення будови слова, відмінкових закінчень; алгоритми розв'язування задачі; ділення багатозначних чисел тощо).

Розчленування правила або способу дії на ряд послідовних операцій допомагає учням свідомо користуватися ним під час самостійного виконання завдань, сприяє організації розумових і практичних зусиль учнів.

Розвиток самостійності органічно включає формування в учнів умінь і навичок самоперевірки й самоконтролю. Ці якості розвиваються поступово. Їх формують систематично, в певному комплексі. Самоконтроль у навчальній діяльності не можна розглядати як навичку, вироблену внаслідок багаторазових повторень. Це – і підготовча робота до застосування правила (осмислення його суті, усвідомлення послідовності операцій), і контроль за правильністю його застосування, формування вміння виявляти й виправляти допущені помилки.

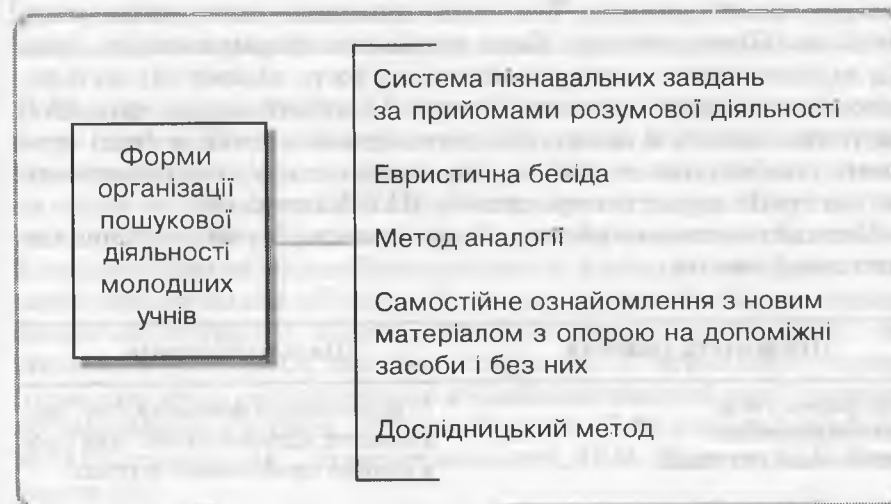
Таким чином, самостійна робота в початкових класах – обов'язковий компонент процесу навчання. Її роль, зміст, тривалість, способи керівництва визначаються метою вивчення певного матеріалу, його специфікою та рівнем підготовки школярів.

5.8. ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДОСВІДУ ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Немає сумнівів, що діти найбільше вчать, наслідуючи, писав К.Д.Ушинський, але було б помилкою вважати, що з наслідування сама собою виросте самостійна діяльність. Наслідування дає багато матеріалу для самостійної діяльності, проте, якби не було самостійної діяльності, незалежної від наслідування, не було б і що наслідувати.

Думки великого педагога про необхідність самостійної діяльності, незалежної від наслідування, співзвучні сучасним вимогам до формування творчості дитини, яка має розвиватися в тій діяльності, що вимагає активного застосування її творчих здібностей.

Готуючись до уроку, вчитель розв'язує принципове питання: як краще організувати засвоєння нового матеріалу – через репродуктивну або пошукову діяльність учнів. Дослідження шляхів розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів показали, що в початковій школі доцільно використовувати п'ять форм організації пошукової діяльності.



Наші дослідження показали, що критеріями добору навчального матеріалу, який доцільно засвоювати в процесі пошукової діяльності молодших школярів, є:

- зв'язок нового з раніше засвоєним матеріалом;
- можливість логічного членування навчального матеріалу на чіткі кроки та елементарні завдання;
- наявність протиріччя між опорними і новими знаннями;
- готовність школярів до участі в пошуковій діяльності.

Кожна з форм організації має свої функції у набутті дітьми досвіду творчої діяльності. Через систему пізнавальних завдань за прийомами розумової діяльності вдосконалюються вміння учнів аналізувати, диференціювати ознаки, виділяти головне, узагальнювати, класифікувати, доводити. Це – той виконавчий інструмент, без якого не здійснити жодної творчої роботи.

Евристична бесіда (від гр. *знаходити*). Евристичну бесіду інколи називають *сократівською*. Це пов'язано з іменем грецького філософа Сократа, який так вів бесіди із своїми учнями, що вони самостійно приходили до відкриття істини. Цей метод сприяє організації частково-пошукової діяльності учнів, коли вони самостійно виконують тільки окремі кроки пошуку, а цілісне розв'язання проблеми досягається разом з учителем. Тому евристична бесіда доступна й для учнів слабо підготовлених, які вчаться логічно міркувати на зразках.

Реалізація розвивальних функцій бесіди починається з постановки проблеми, коли створюється ситуація необхідності пошуку нового знання. Тут варто навмисне загострити увагу дітей на об'єкті пошуку. Коли проблему сформульовано, учні під керівництвом учителя відокремлюють відоме від невідомого, актуалізують засвоєні знання. Це робиться для того, щоб з'ясувати: можна в цьому разі піти відомим шляхом (тоді проблему розв'язують сильніші учні з місця, на основі перенесення) чи треба шукати нові способи (Н.Г.Каневська).

Зіставимо основні етапи роботи вчителя й учнів під час евристичної бесіди.

Діяльність учителя	Діяльність учнів
Створення умов для виникнення проблемної ситуації.	Усвідомлення неможливості застосувати відомий спосіб для розв'язання проблемної ситуації.
Спонування учнів до формулювання проблеми.	Формулювання проблеми.
Керівництво процесом пошуку: використання допоміжних запитань і засобів, стимулювання учнів до спостережень, порівняння, застосування раніше здобутих знань у новій ситуації.	Висунення припущень. Їх перевірка (порівняння, аналіз і диференціювання ознак, зіставлення власних спостережень з новою задачею).
Корекція висновку.	Формулювання висновку.

Для структури евристичної бесіди характерне чергування репродуктивних і продуктивних запитань, що спонукають школярів до напруженої розумової діяльності: усвідомити суперечність, побачити проблему, сформулювати її, висловити різні припущення, визначити правильний спосіб дій.

Чим вища готовність учнів до участі у пошуковій діяльності, тим ширші кроки пошуку; чим точніші запитання вчителя, тим стрункіша структура бесіди. Структура бесіди – не рядоположна послідовність запитань і відповідей, а їх можливий взаємозв'язок, вихідним моментом якого є проблема – кульмінація цього методу, а завершення – розв'язкою.

Отже, внесок евристичної бесіди у формування пошукової діяльності в тому, що діти під керівництвом учителя проходять повний цикл пошуку, розгорнутість якого залежить від рівня їхньої підготовленості й точності запитань.

Метод аналогії. Суть аналогії полягає в тому, що властивості одного об'єкта з'ясовуються на основі його подібності до іншого. У логіці встановлено, що вірогідність здобутих знань на основі аналогії залежить від певних умов, а саме: 1) кількість спільних для обох предметів ознак має бути якомога більшою; 2) спільні ознаки мають бути істотними й охоплювати різні сторони порівнюваних об'єктів; 3) ознака чи спосіб дії, що передбачається в іншого об'єкта, має бути такого самого типу, як інші ознаки, спільні для обох предметів. У психології і педагогії аналогія розглядається як найважливіший засіб розвитку мислення і творчих здібностей дітей (Д.М.Богоявленський, М.Н.Шардаков, М.С.Рождественський, П.М.Ерднієв, С.П.Бондар та ін.).

Міркування за аналогією ґрунтуються на операції порівняння у формі співвіднесення й зіставлення істотних ознак об'єктів, а сам процес здійснюється на основі аналізу, абстрагування, синтезу. За рівнем творчості розрізняють три види аналогії: асоціативна, алгоритмічна, евристична.

Асоціативна аналогія відбувається на рівні репродуктивної діяльності, висновки на її основі мають ситуативний характер. Але для молодших школярів – це доступний і цікавий спосіб формулювання нових висновків, пошуку нових ознак, якостей, функцій. Розвиткові асоціативної аналогії сприяють ігрові завдання типу: «Що на що схоже?», «Хто так співає, хто так кричить?», «Словесне плетиво» тощо. Останнє завдання продуктивне і для розвитку мовлення. Наприклад, учитель починає нескінченний ланцюжок: «літера до літери – склад», а учні продовжують: склад до складу – слово, слово до слова – речення... книжка до книжки – бібліотека; травинка до травинки – лужок; зернинка до зернинки – колосок...

Цікаві завдання на цей вид аналогії дає природничий матеріал. Наприклад: Чи можна порівняти ліс з багатоповерховим будинком? Чому? Сніг, лід, вода – найближчі родичі. Про які природні явища можна сказати так само?

Художні твори, з якими діти ознайомлюються на уроках читання, – основа для вправлення з асоціативної аналогії. Це можуть бути, зокрема, такі завдання:

– Підготуйся розповісти оповідання так, ніби ця подія трапилася з тобою.

– Спробуй продовжити розповідь хлопчика так, ніби це ти навчаєшся майструвати.

Продовж, для чого ще потрібні руки людині.

Поетеса пише: «Руки мамині – колиска, кораблик, місточок...» А що ти хочеш додати?

– Діти розповіли, що осіннє небо сумне, тривожне, холодне. А яким буде твоє слово?

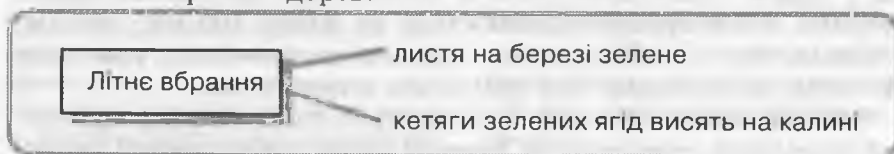
– Спробуй закінчити речення і скласти подібні: Крапелька до крапельки, та й буде ...; Листочок до листочка...; Слово до слова...; Квіточка до квіточки...; Усмішка до усмішки...

Інші функції у розвитку пізнавальних здібностей молодших учнів виконує **алгоритмічна аналогія**, за допомогою якої діти, спираючись на відомий спосіб дії, самостійно доходять висновку про можливість його застосування в дещо змінених умовах, тобто вносять у відомий спосіб певні зміни.

Наведемо приклади формулювання завдань із застосуванням цього виду аналогії.

– Прочитайте речення.

Змініть одне слово в кожному реченні так, щоб вийшов опис осіннього вбрання дерев.



Доповніть речення:

Озеро поблискує на сонці, ніби величезне дзеркало. Достиглі хліба на полі, наче.... Налилися соком яблука, немов....

Прийшов щедрий....

Спробуйте у такій самій послідовності скласти речення про зимову пору.

У межах алгоритмічної аналогії спосіб виконання завдання – скласти твір за аналогією до прочитаного. Таку роботу доцільно розпочати з II півріччя другого класу. Твори для ро-

боти за аналогією повинні мати чіткий сюжет і виразні характеристики дійових осіб.

Високого рівня самостійності мислення вимагає від учнів застосування евристичної аналогії. Суть її в тому, що на основі подібності явищ або об'єктів, які, здавалося б, не можна порівнювати, виникають здогадки, припущення про спосіб розв'язування проблеми. Цей вид аналогії потребує високого ступеня абстрактного мислення учнів, їхньої аналітико-синтетичної діяльності.

Завдання на евристичну аналогію даються на різних уроках. Особливо доцільне їх використання на уроках математики, природознавства, української і російської мов (як других).

Наведемо приклади завдань на евристичну аналогію з уроків природознавства:

– Пригадайте, куди хилилося полум'я в досліді із запаленою свічкою. Подумайте, яке явище в природі пояснюється цим дослідом.

– Пригадайте, як утворилися краплі на кришці каструлі з киплячою водою. Подумайте, яке явище в природі можна пояснити за допомогою цього досліді. Чому?

Самостійне ознайомлення з новим матеріалом. Розвивальні функції цієї форми пошукової діяльності виявляються в тому, що вона передбачає самоорганізацію та виконання учнями у взаємозв'язку багатьох навчальних дій, спрямованих на один результат. Самостійно ознайомлюючись з новим матеріалом за підручником чи іншим джерелом, школяр фактично виконує кілька супідрядних завдань: визначає мету, вичленовує невідоме, зосереджує увагу на головному, встановлює послідовність дій, контролює їх.

Що має бути орієнтиром для вчителя у визначенні матеріалу для самостійної пошукової роботи? Це: 1) міцне, свідоме володіння учнями знаннями, на яких ґрунтується новий матеріал; 2) можливість актуалізації опорних знань через підготовчі вправи; 3) доступність, чіткість викладу матеріалу в підручнику; 4) рівень сформованості вмінь працювати з підручниками, картками, достатній темп письма і читання.

Визначаючи матеріал для пошукової самостійної роботи, вчитель повинен виходити з того, що діти добре засвоїли попередній матеріал, на якому тією чи іншою мірою ґрунтується вивчення нового. Так само треба дуже уважно визначити спосіб постановки завдання. Інструкція має бути лаконічною, але точною і повною, відбивати послідовний хід міркувань, практичних дій, які треба виконати. Доречно, скажімо, в процесі опанування третьокласниками прийому розв'язування

прикладів з повним поясненням вивісити на дошці таку інструкцію:

1. Запиши зменшене.
2. Заміни від'ємник сумою розрядних доданків.
3. Прочитай пошепки знайдений вираз (Від числа... відняти суму... і...)
4. Пригадай правило віднімання суми від числа.
5. Подумай, який спосіб розв'язання тут найзручніший.
6. Розв'яжи приклад і зроби перевірку.

Для самостійного ознайомлення з новим матеріалом учням 3–4-го класів цілком доступні й нові види задач. У методичній літературі підкреслюється, що сучасна програма початкових класів ставить вимогу формувати в дитини вміння розв'язувати не певний вид задач, а будь-які. Саме тому система добору й розміщення їх у підручнику спрямована на забезпечення сприятливих умов для узагальнення способів дій.

У визначенні змісту і характеру допомоги дітям під час розв'язування задачі звичайно класовод орієнтується на загальні вимоги до роботи над нею. Готуючись до уроку, корисно продумати, який вид короткого запису найдоцільніше застосувати під час розв'язування; починати розбір від шуканого чи від даних, орієнтуючись на основне запитання задачі; чи можливі різні способи розв'язування і, якщо так, то який з них найраціональніший; як оформити розв'язок. Роботу краще будувати так, щоб не стримувати думки учнів, щоб вони вчилися самостійно міркувати. А для цього слід також передбачити, які питання можуть виникнути.

Для самостійного ознайомлення учнів з новим природничим матеріалом їм здебільшого пропонують текст з підручника описового характеру. Перед читанням учитель за хвилину повідомляє мету роботи, називає статтю, яку слід опрацювати, та обов'язково ставить контрольні запитання, на які треба підготувати відповіді в процесі читання.

Іноді доцільно поставити перед учнями й проблемне запитання, вислухати їхні міркування, а потім запропонувати прочитати статтю й зробити правильний висновок (Н.С.Коваль).

Не завжди варто (особливо в третьому класі) пропонувати для самостійного опрацювання весь текст. Якщо самостійна робота розрахована на 5 – 7 хв, можна обмежитися й логічно завершеною частиною. Нерідко статті у підручнику побудовано так, що спочатку подаються фактичні відомості, а узагальнення їх завершують. Залежно від рівня підготовки дітей до самостійного читання з певною настановою вчитель може запропонувати лише ту частину статті, яку діти зможуть зрозумі-

ти без допомоги, а решту залишити для читання та усвідомлення під своїм керівництвом. Перед самостійною роботою, звичайно, слід пояснити незрозумілі слова.

Важливо, щоб у процесі виконання самостійної роботи вчитель пропонував дітям пізнавальні завдання: сортування навчального матеріалу за певними критеріями; порівняння у формі зіставлення і протиставлення як засіб відкриття нових властивостей, ознак предметів, що вивчаються; підготовка висновків за аналогією; класифікація; виділення головного; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; доведення істинності суджень.

Дослідницькі завдання. Виняткові можливості для формування досвіду творчої діяльності учнів має дослідницький метод (О.Я.Герд, І.Я.Лернер, Т.В.Кудрявцев, А.В.Матюшкін). Деякі вчителі вважають його недоступним для молодших школярів. Так, він справді складний за способом керівництва пізнавальною діяльністю учнів, вимагає від дітей розвинених пошукових умінь.

Але дослідження показують, що виконання учнями 3–4-х класів елементарних дослідницьких завдань – не тільки можливе, а й ефективно для їхнього розвитку (Т.М.Байбара). Встановлено, що протягом навчання в початковій школі учні за умов відповідної процесуальної і мотиваційної підготовки спроможні брати участь у різноманітних видах навчально-дослідницьких завдань¹ (Див.табл.).

Наприклад, формування нових понять на основі тривалих спостережень з наступним установленням причинно-наслідкових зв'язків, засвоєння властивостей об'єктів через експериментальне «відкриття» під час дослідів. Керуючись прийнятою метою, діти на деяких етапах самостійно планують хід роботи, добирають матеріал для спостережень, дослідів, висловлюють припущення, фіксують результати дослідів, роблять замальовки, висновки, доводять. Отже, в дослідницькому методі працює весь діапазон пошукових умінь дитини.

Щоб захопити школярів дослідженнями, треба прищепити їм спочатку смак до вдумливого нагромадження та осмислення спостережень, проведення короточасних експериментів з відомими об'єктами, які відкривають нові властивості. Корисно також підключати весь клас до групових дослідницьких завдань, розрахованих на 2–3 тижні (а може, й на місяць).

¹Див.: Байбара Т.М. Формування дослідницьких умінь на уроках природознавства // Почат. шк. – 1987. – № 2. – С. 30 – 34.

Види навчально-дослідницьких завдань і форми їх реалізації у 3 – 4-х (2 – 3-х) класах

Завдання за		Форми за		Три-валість виконання	Допоміжний матеріал
змістом	методами пізнання	організацією навчального процесу	кількістю учнів		
Формування понять про предмети і явища природи	Спостереження, їх аналіз і синтез	Завдання виконуються: а) на уроці;	Фронтальні, парні, групові, індивідуальні	Етапи уроку Весь урок	Природні об'єкти і натуральні посібники
Вивчення властивостей об'єктів		б) на предметному уроці в класі чи на навчально-дослідницькій ділянці;		Тиждень або кілька днів Один-два тижні	Ілюстративно-зображувальні посібники Схеми
Встановлення зв'язку між конкретним об'єктом і процесами природи		в) удома;		Місяць і більше	Моделі Аудіо-візуальні засоби
Засвоєння способів діяльності		г) у поза-класній роботі			Додаткова література

Таким чином, формування досвіду пошукової діяльності учнів в атмосфері загального захоплення цікавою справою не лише має розвивальне значення, а й об'єднує процеси навчання і виховання, стимулює пізнавальні потреби. Протягом початкового навчання вчителі мають залучати молодших школярів до систематичного розв'язування пізнавальних завдань за допомогою прийомів розумової діяльності, участі в евристичних бесідах, виконання самостійних завдань різної складності, проведення елементарних досліджень.

5.9. ВИБІР І ПОЄДНАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У навчальному процесі, як відомо, взаємодіють такі компоненти: мотив, зміст, способи дії, оцінка результату діяльності. Повноцінне функціонування їх на уроці не можна забезпечити якимось одним методом чи засобом навчання. Щоразу вчитель має вдумливо оцінювати можливості відомих йому методів для розв'язання завдань як уроку взагалі, так і кожного конкретного його етапу.

Сучасна дидактика орієнтує вчителів не на універсалізацію тих чи інших методів, а на розуміння їх сильних і слабких сторін, пошуки оптимального поєднання переваг кожного з них. Іншими словами, виходимо з того, що **найкращий метод той, який найбільшою мірою відповідає змісту навчання, підготовленості класу, сприяє економному використанню часу.**

Щоб вибрати оптимальні методи й засоби навчання, рекомендується міркувати в такій послідовності:

- Як буде організоване вивчення теми – методом самостійної роботи чи під керівництвом учителя?
- Як буде організоване вивчення теми – пошуковим методом чи репродуктивним?
- Як поєднуюватимуться на уроці словесні, наочні й практичні методи, які засоби навчання для цього використовуватимуться?
- Які методи стимулювання активності школярів будуть застосовані на уроці?
- Які методи контролю й самоконтролю будуть застосовані для перевірки засвоєння нового матеріалу під час первинного закріплення? (Ю.К.Бабанський, М.М.Поташник).

Дидактично обґрунтовано оцінити можливості навчального матеріалу, а потім і вибрати оптимальні методи досить складно. У цьому процесі слід урахувувати можливості учнів, ретельно вивчати відповідні розділи навчальних програм у зіставленні з підручниками і не тільки глибоко розібратися в них, а й добре запам'ятати, де, що і в якому обсязі вивчати. Для цього слід зробити **дидактико-методичний аналіз програм** у такій послідовності:

- цілі предмета;
- завдання його вивчення в кожному класі;
- основний зміст навчання;
- методичні підходи до предмета вивчення;
- знання, вміння й навички, які контролюються на кінець року.

Глибоке, всебічне знання програм та їх наочне відображення – надійні орієнтири для вчителя у правильному доборі матеріалу, з'ясуванні міжпредметних і внутріпредметних зв'язків, визначенні, які саме знання, вміння й навички треба постійно контролювати в кожному класі.

Аналізуючи програми, важливо усвідомити залежність змісту кожного предмета від його цілей. Скажімо, головна мета вивчення рідної мови в початкових класах – розвиток мовлення учнів, і, отже, – вивчення всіх аспектів мови ґрунтується передусім на принципах розвитку її усної та писемної форм, а навчальний матеріал з лексики і орфографії добирається відповідно до його значущості для вдосконалення навичок мовлення.

Оскільки у виборі методів навчання визначальним є зміст, то в програмах з кожного предмета виділено провідні види діяльності саме для цієї дисципліни. Скажімо, робота над змістом твору у взаємозв'язку з аналізом його образних засобів – на уроках читання; різноманітні види аналізу та вправ на зв'язному тексті – на уроках мови; спостереження й дослідницька робота – на уроках природознавства.

Тільки після глибокого аналізу можна діяти висновку, який матеріал доцільно опрацювати із застосуванням методів проблемного навчання, а який – шляхом пояснення вчителя; які знання засвоюються переважно через безпосереднє слухання та спостереження, а які – за підручником, у процесі самостійного вправляння учнів.

Проілюструємо ці положення на прикладі організації вчителем **процесу засвоєння нового матеріалу.**

Насамперед треба здійснити **поняттєвий аналіз навчального матеріалу**, який вивчатиметься. Це допоможе виявити, що саме буде об'єктом засвоєння – нові уявлення, поняття або ж ознаки та властивості, які розширюють і поглиблюють вже сформовані знання, окреме уміння чи навичка або ж комплексний спосіб дії. Чітке визначення виду знань і мети їх засвоєння націлює на порівняльну оцінку можливостей відомих методів і прийомів навчання.

Наприклад, учитель має сформулювати в третьокласників уявлення про корисну копалину. **Уявлення – це відтворення в пам'яті образів раніше сприйнятих предметів чи явищ природи.** Вони формуються на основі всебічного сприймання цих об'єктів. Отже, чим більше органів чуттів задіяно в сприйманні, тим об'ємніше та глибше уявлення. Скажімо, діти мають ознайомитися з властивостями вугілля (тверде, крихке, чорного кольору, важче за воду, яскраво горить, виділяє бага-

то тепла) і способами його видобування (в шахтах, кар'єрах), використання (паливо, вироблення предметів). У цьому разі найдоцільніше поєднати всі методи усного викладу (розповіді, бесіди, пояснення) з практичними (проведення дослідів) та наочними (розглядання колекцій, ілюстрацій, таблиць або демонстрування окремих кадрів діафільму, робота з текстом підручника).

У період початкового навчання формується багато понять. **Поняття – це складне узагальнення, яке відображає істотні ознаки об'єкта або групи об'єктів.** Засвоюється воно на основі сформованих уявлень у процесі розумової діяльності, яка веде до узагальнення. Наприклад, щоб сформулювати у другокласників поняття *птахи*, з ними треба розглянути різні види птахів за планом (величина, частини тіла, чим вкрите тіло, забарвлення пір'я), порівняти птахів між собою. Це дає змогу виділити істотну ознаку птахів – наявність пір'я – та зробити висновок, що птахи – це тварини, тіло яких вкрите пір'ям.

Кожне поняття має зміст і об'єм. Зміст становлять істотні ознаки, які його характеризують, об'єм – кількість цих ознак. Тому в навчанні зміст поняття поглиблюється, тобто поступово засвоюються нові ознаки, властивості, встановлюються різноманітні зв'язки, а об'єм розширюється. Так поняття *птахи* розширюється і поглиблюється за рахунок встановлення учнями залежності поведінки птахів від зміни довкілля. На основі аналізу і пояснення причинно-наслідкових зв'язків діти доходять висновку, що птахи бувають перелітні, зимуючі, кочівні. Згодом це поняття дедалі розширюється й поглиблюється через виявлення залежностей поведінки птахів від погодних умов взимку і навесні (теми «Птахи взимку», «Птахи навесні»).

Урахування вчителем поступового нарощування об'єму і змісту понять дає можливість вмотивовано урізноманітнювати вибір методів і прийомів навчання, щоб забезпечити взаємозв'язок усіх його функцій. У формуванні умінь, способів дій, навичок провідними є практичні методи (вправи, дидактичні ігри, досліди) у поєднанні з поясненням, узагальненням. Важлива умова ефективності поєднання методів і прийомів навчання – достатній вибір засобів організації самостійної роботи (зошити з друкованою основою, диференційовані картки, малюнки, схеми тощо).

Таким чином, розв'язуючи проблему вибору і поєднання методів у системі уроків і на окремому уроці, учитель має створювати найліпші можливості для активності школярів на всіх етапах опрацювання навчального матеріалу.

лу: сприймання, осмислення, усвідомлення, закріплення, застосування та узагальнення. У виборі і поєднанні методів навчання враховуються головна мета вивчення матеріалу, рівень підготовленості учнів, наявність навчального обладнання.

5.10. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

В українській педагогіці поняття *педагогічні технології* широко використовується, починаючи з 90-х років, хоча в світовій педагогіці цей термін відомий давно. Ще Я.А.Коменський писав про пошук досконалого методу, за яким усе навчання піде уперед не менш чітко, ніж іде годинник з правильно урівноваженими вагами. Такий метод великий дидакт порівнював з автоматом, на який приємно і радісно дивитися, бо він працює з такою правильністю, якої тільки й може досягти в подібному випадку вмілий інструмент.

Протягом ХХ ст. було чимало спроб технологізувати навчальний процес. Радянська педагогіка, оцінюючи буржуазну з класових позицій, вдавалася до аналізу педагогічних технологій, як правило, у зв'язку з критикою зарубіжних освітніх систем.

Але вже наприкінці 80-х років з'явилися дослідження з порівняльної педагогіки, які давали змогу розглядати проблему педагогічних технологій об'єктивно – в науково-методичному аспекті (М.Д.Нікандров, Т.І.Ільїна, М.В.Кларін та ін.).

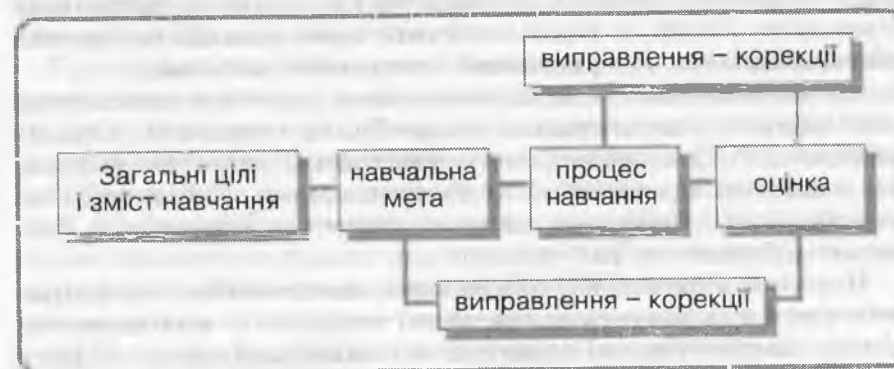
Зокрема, із середини 50-х років учені окреслюють два напрями у розвитку педагогічних технологій: використання технічних засобів навчання і «технологічний підхід» до організації навчального процесу в цілому. Саме останній напрям став основою для розробки педагогічних технологій. Перші спроби технологізувати навчальний процес були зроблені у дослідженнях з програмованого навчання, істотними ознаками якого є чітка постановка навчальної мети і поелементна, крок за кроком процедура її досягнення. Технологічний аналіз програмованого навчання давав можливість уявити його як чіткий набір навчальних цілей, критеріїв їх вимірювання та оцінки, точний опис умов навчання. Усе це разом є основою для повного відтворення певного стану навчання (Н.Ф.Тализіна, Ю.І.Машбиць та ін.).

У 70-х роках під впливом ідей системного підходу до організації навчального процесу та визначення умов його оптимізації поступово відбувся перехід до розуміння **педагогічної технології як засобу повного управління розв'язуванням дидактичних проблем.**

У сучасному розумінні педагогічної технології вчені виділяють кілька сутнісних ознак цього поняття. Технологічний підхід до навчання передбачає:¹

- чітку постановку вчителем цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів;
- підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до наперед визначених цілей;
- оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей;
- підсумкову оцінку результатів.

Технологічне конструювання навчального процесу вчені, як правило, передають такою схемою:



Центральною у розробці технологій є проблема правильного визначення та чіткого формулювання цілей навчання. Загальні, розпливчасті цілі не сприяють вибору саме тих методичних засобів, які гарантують досягнення певного результату. Тому найперша умова побудови технології навчання – **конкретизація навчальної мети**: зрозуміти, засвоїти, вивчити, зробити, запам'ятати, застосувати за зразком, застосувати у нових умовах тощо. Залежно від мети опрацювання матеріалу визначається і кінцевий результат навчання.

Шлях від мети до результату – це певним способом організована взаємодія вчителя і учнів. За технологічного підходу не може бути методу спроб і помилок або пошукової діяльності. Усі дії вчителя мають економно й цілеспрямовано вести учнів до заздалегідь визначеної мети. Тому педагогічна технологія, крім цілей навчання, включає визначення

¹ Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994. – С. 19 – 21.

умов і процедур, за допомогою яких можна досягти саме такого результату. **Істотною ознакою технології є досить детальний опис кожного етапу на шляху досягнення результату та обов'язковість відтворення способу дії.**

Технологія навчання повинна мати чіткі процесуальні характеристики, тобто настільки зрозуміло, недвозначно описувати, як і що слід робити, щоб кожний учитель, застосувавши її, гарантовано досягав результату. У цьому відмінність технологічного підходу від звичайних методичних рекомендацій, які допускають внесення змін і не гарантують описаного результату. Технологія також може змінюватися. Скажімо, проконтролювавши і оцінивши проміжний етап навчального процесу, вчитель вносить виправлення, зміни у подальшу діяльність. Отже, **в технологічній організації навчання обов'язковим є оперативний зворотний зв'язок.**

З огляду на сказане, виникає питання щодо можливості творчості вчителя у застосуванні педагогічних технологій. Оскільки технологія зосереджена на відтворюючих ситуаціях навчання, вважаємо, що педагогічна творчість може знайти місце на етапах конструювання відповідно до поставлених цілей і корекцій дій учителя та учнів.

Нерідко вчителі недооцінюють важливість створення всіх умов для застосування даної технології, вихоплюючи кілька елементів, які здаються їм найцікавішими. У такому разі не можна вважати, що застосовується цілісна технологія навчання, а, отже, сподіватись на очікуваний результат.

Не тільки вчителі, а й діти схильні, оцінюючи працю, брати до уваги лише результат. Вплив технології на якість результату залежить від того, в який спосіб він досягається. В зв'язку з цим у технології розробляються найбільш раціональні (а в ідеалі оптимальні) способи навчальної діяльності.

Застосування педагогічних технологій, які розв'язують репродуктивні цілі навчання, передбачає такі етапи:

1. Визначення чіткої системи цілей, що формулюються як правило, через результати навчання, які можна конкретно й точно розпізнати й оцінити. Чітко, ясно визначені цілі об'єднують зусилля вчителя і учнів, спрямовують їх на головне, зосереджують увагу на способах діяльності. «Щоб зробити цілі повністю діагностичними, а навчання відтворюваним, необхідно висунути критерій досягнення кожної мети. Інакше кажучи, навчальна мета має бути описана так, щоб про її досягнення можна було твердити однозначно».¹

¹ *Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – С. 37.*

2. Конструювання навчального циклу, яке передбачає діагностику рівня навченості учнів, сукупність навчальних процедур, способи корекції на основі зворотного зв'язку, оцінка результату. Цей етап передбачає і розбивку навчального матеріалу на окремі навчальні одиниці.

3. Реалізація запланованих завдань, що потребує мотиваційної підготовки учнів, розуміння ними мети діяльності, усвідомлення й відтворення способів дії, забезпечення зворотного зв'язку у керівництві навчальною діяльністю.

4. Контроль, оцінка і аналіз результатів діяльності учнів.

5. Повторне відтворення циклу без змін або з корекцією.

Технологічний підхід доцільно застосовувати для формування в молодших школярів навичок обчислення, читання, складних орфографічних навичок тощо.

При організації пошукової діяльності точне відтворення навчальних процедур унеможлиблюється. Тому технологічний підхід стає нежорстким. Яскравими прикладами гнучких технологій є технології змістового узагальнення (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов), поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін), методика опорних схем (В.Ф.Шаталов), методика випереджального навчання (С.М.Лисенкова), методика диференційованого навчання (С.П.Логачевська).

Отже, технологічний підхід включає систему дій учителя і учнів, спрямованих на досягнення чітко визначеної мети шляхом послідовного та неухильного виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку.

5.11. ПІДГОТОВКА НАВЧАЛЬНОГО ОБЛАДНАННЯ

Ефективність навчання великою мірою залежить від матеріального забезпечення, а для цього клас має стати справжньою навчальною майстернею. Недоцільно перевантажувати класну кімнату статичним унаочненням, зменшувати її площу за рахунок меблів, які повністю закривають задню стінку. Приміщення класу та його меблі мають бути не тільки естетичними, а й максимально зручними для інтенсивної, різноманітної роботи учнів, сприяти збереженню їхнього здоров'я, відповідати змінам у фізичному розвитку дітей. Тільки в цьому разі дитина може зберігати зручну позу (правильне поло-

ження хребта, рук, плечей, ліктів, грудної клітини щодо поверхні парти) й підтримувати високу працездатність. Дуже бажано, щоб у класі, крім двомісних стаціонарних парт, було кілька додаткових одномісних робочих столиків для індивідуальної роботи. На робочому місці учнів мають бути гачки для портфелів, «стаканчики» для навчального приладдя. На поверхні парти слід зробити позначення кута або похилої лінії, щоб діти могли самі перевірити, чи правильно лежить зошит.

У деяких школах роблять спроби комплектувати учнівські робочі місця різними видами меблів: наприклад, частина місць призначена для роботи стоячи, так звані конторки, частина – для роботи за партами сидячи; деякі класи обладнані одномісними партами з робочою поверхнею різної форми. Останній вид парт зручний і привабливий для дітей, завдяки таким меблям можна швидко створити робочі зони для виконання групових робіт.

У класі-комплекті з малою кількістю учнів бажано, крім парт, мати круглі або овальні столи для проведення однотемних уроків та групових робіт. Деякі вчителі для стимулювання навчальної діяльності учнів на двох партах зображають олійними фарбами усміхнене маленьке сонечко. За ці парти сідають кращі учні тижня, яких визначають колективно, а також іменинники.

Стіл учителя здебільшого розміщують біля вікна, щоб одночасно тримати в полі зору учнів, які сидять за партами, і тих, що працюють біля дошки. **Робоче місце вчителя має бути взірцем для школярів у вихованні культури праці.** Добре, коли стіл вкритий прозорим плексигласом, під яким лежать розклад занять, програмні вимоги до знань, умінь і навичок на поточний рік за предметами, список творів для позакласного читання тощо. На деці стола може бути пристрій для автоматизованого контролю і лише те, що стосується саме цього уроку. На додатковому робочому столику розміщується громіздке обладнання до уроку чи дидактичний матеріал, яким учні, не питаючи дозволу, можуть користуватися під час виконання самостійної роботи.

Передня стіна класу завжди перед очима учнів, тому надзвичайно важливо раціонально обладнати й ефективно використати класну дошку. Для початкових класів найоптимальніша – тристулкова дошка з регулюванням висоти, частина якої розліняна для вироблення в дітей графічних навичок з мови і математики (для 1-го класу – в клітинку і в дві лінії з похилими, для інших – в одну лінію). Як правило, дошка закріплюється на висоті 80 – 90 см від підлоги.

Деякі вчителі ділять одне крило дошки на три секції, що мають такі назви: «Слухай уважно, працюй старанно», «Пиши охайно», «Говори вдумливо, виразно». Залежно від змісту уроку на кожній рейці можна змінювати допоміжний матеріал. Бажано, щоб одна стулка мала магнітну основу, а сама дошка вгорі – стаціонарні затискувачі для рухомого демонстрування наочності. Над дошкою на кронштейні прилаштовують екран для демонстрації кіно- та діафільмів (екран може бути і переносним).

На передній стіні класу, ліворуч чи праворуч від дошки, на спеціальних стендах вивішують допоміжні матеріали тривалого користування: алфавіт, назви компонентів дій, зразки виконання певних дій, плакати типу «Сиди правильно», «Пиши правильно» тощо, а з другого боку – місце для змінної наочності: «Говори правильно», «Працюй правильно», «Кишеня Чомучки» та ін. Доцільно, щоб стенди були без зайвих прикрас, розміщені на доступній дітям висоті, легко читалися і **обов'язково змінювались**, щоб не було стереотипу сприймання.

На передній стіні добре також мати годинник з чітким циферблатом, доцільні в класі й пісочні годинники на 1, 3, 5 хвилин, що допомагають виробляти швидкий темп роботи.

Безумовно, поряд із столом мають бути телевізор і магнітофон. Дуже бажано мати й одну-дві переносні дошки, які легко розвертати в той чи інший бік. Це дає змогу краще організувати індивідуальну або парну самостійну роботу: тут можна записати завдання, відповіді, вивісити таблиці, схеми, пам'ятки тощо.

Для проведення дослідів і демонстрування об'ємних посібників на уроках природознавства зручно користуватися пересувною підставкою, яка дає змогу показувати приладдя й посібники під таким кутом, щоб їх могли спостерігати учні лише одного класу (маємо на увазі роботу в комплекті).

Задню стіну класної кімнати можна використати по-різному. Частину площі відвести під різні шафи й полицки, розмістивши їх таким чином щоб утворювалися секції, в яких можна було б розкласти роботи учнів, матеріали з позакласного читання тощо. **На вільній частині стіни бажано повісити довгу дошку.** Використання цієї дошки значно розширює можливості вчителя для керівництва індивідуальною і груповою роботою учнів на уроці, адже її хід контролюється зором під час фронтальної роботи з класом.

Підкреслимо особливу відповідальність дирекції школи і вчителів, які створюють матеріальну базу для шестирічних учнів. Готуючись до прийому шестиліток, треба заздалегідь подбати про відповідне обладнання. Слід зважати і

на таку істотну обставину, як виділення для шестирічних учнів спальної та ігрової кімнат. Якщо в школі важко розв'язати це питання, краще поєднати спальню з ігровою. Поставивши стаціонарні двоповерхові або розсувні дитячі ліжка, можна раціонально використати наявну площу.

Столики і парти, призначені для семирічних, не відповідають фізичним даним дітей шести років, зріст яких у середньому на 8 см нижчий, а весь опорно-руховий апарат перебуває в стані найактивнішого розвитку. Отже, парти і столики, як це не важко, треба «підігнати» враховуючи конкретний склад учнів класу.

Увага шестирічних нестійка, вони прагнуть діяти практично, а можливості активного слухового сприймання малят обмежені (4 – 5 хвилин зосередженого слухання). Тому неабияке значення для збереження уваги дітей має те, що постійно перебуває в полі їхнього зору. Щоб зробити процес навчання цікавим, не обов'язково використовувати великі яскраві малюнки на стінах, перевантажувати клас громіздким обладнанням, бо це відвертає увагу дітей.

Неодмінна умова успішного навчання на уроці – **достатня різноманітність наочності для фронтального та індивідуального використання**. Важливо, щоб наочність, дидактичний матеріал давали змогу економити час, швидко переключати увагу дітей з одного виду занять на інший, привчали їх до самоконтролю, були естетичними на вигляд і безпечними для користування. Добре сприймаються картки для індивідуальної роботи, де зорові образи поєднуються із словом. Як правило, працюючи за такими картками, діти виконують завдання на вибір, що викликає в них позитивні емоції, особливо коли картки привабливі за кольором, малюнками, змістом пошукових запитань.

Досвідчені вчителі практикують картки, на яких завдання вкладаються у наклеєні кишеньки, отже, одну й ту саму картку можна використати кілька разів. Побачивши знайомий малюнок, але з іншим завданням, учні на власні очі переконуються в можливості різнобічного сприймання та аналізу навколишнього світу.

Цікавою є ідея унаочнення з «моральним підтекстом», вільного вибору учнями завдань різного рівня складності. Скажімо, діти мають на вибір для роботи в парі картки з написами «легко», «легше», «важко». Підтекст: якщо працюватимемо разом, дружно, то й завдання можна вибрати складніше. Або картки для індивідуальної роботи на уроках математики із стимулюючими й підбадьорливими написами: «бажаю успіху», «вітаю», «будь ласка», «ласкаво прошу» тощо.

Для опрацювання складного матеріалу корисні узагальнюючі таблиці – опори, зроблені у вигляді незвичайних дерев, які демонструють взаємозв'язки і взаємозалежності найважливіших понять мови, арифметики тощо.

Ефективним є застосування **математичної панелі** на уроках математики. Це – універсальний саморобний фанерний пристрій з багатьма функціями. Його розміщують біля дошки.¹ Угорі ліворуч на панелі – нумераційна таблиця, рахівниця; у кишеньках другого ряду – картки з правилами («збільши в ...», «зменши в ...», «зменши на ...», «всього», «решта» і т.п.), з термінами дій, геометричними фігурами; у третьому ряді цифрова каса, знаки арифметичних дій, назви компонентів, скорочені записи умов задач («було», «продали», «залишилося» тощо); у кишеньках четвертого і п'ятого рядів – предметні малюнки. За допомогою цього матеріалу на дошці за лічені секунди можна викласти будь-яку задачу, цікаві квадрати, ігри тощо; з цією панеллю учні можуть працювати в парі або індивідуально. Біля дошки (з іншого боку) встановлено електротаблицю множення. Діти звикають до неї ще з першого класу.

Щоб досягти належного матеріального забезпечення навчального процесу, учитель має бути готовим сприйняти все цінне, що є в роботі колег із свого педагогічного колективу. Для цього добре організувати у школі **методичну естафету**. Завуч разом з головою методичного об'єднання учителів школи визначають, які матеріали може представити кожний класовод для взаємного ознайомлення, щоб показати колегам обсяг і різноманітність методичного забезпечення в класі, який уже завершив свою роботу. Це можуть бути зошити учнів, відомості про техніку читання і темп письма учнів, гарний демонстраційний матеріал, тексти контрольних і перевірних робіт, перелік статей, методичних рекомендацій, які допомагали вчителю в роботі, тощо. Коли матеріал відібрано, можна провести методичну естафету, запросивши на цей захід і вчителів-предметників, які працюватимуть у 4-х або 5-х класах. Якщо початкових класів мало, то варто послухати кожного вчителя: як він оцінює свою роботу, які траплялися труднощі, від чого вважає за потрібне застерегти колег, які вчитимуть цей клас, що є вартим для наслідування. Таке спілкування – водночас і обмін досвідом, і своєрідне змагання між учителями, яке не дає стояти на місці, спонукує до творчості, допомагає заздалегідь підготуватися до нового навчального року, є чудовою школою молодого вчителя.

¹ Див.: *Логачевська С.П.* Дійти до кожного учня. – К., 1991. – С. 6 – 11.

У навчальному процесі, як відомо, все взаємопов'язано. Тому на працездатність учня на уроці, ставлення до навчання впливає його активність під час перерви. Якщо з дня на день перерви йдуть самопливом, а роль учителя у кращому разі зводиться до ролі наглядча, то очевидною є втрата величезних можливостей для розвитку і виховання дітей. Радимо молодим учителям зробити все можливе для створення розвивальних зон. Зокрема, в коридорі потрібні дві-три стінки для лазіння, пристрої для тренування м'язів і розвитку координації; для розумової гімнастики бажано влаштувати на підлозі розліній фарбою шаховий куточок; упродовж однієї стіни повісити шпалерну стрічку, прикріпивши до неї кілька кольорових олівців, з цікавими запитаннями, кросвордами тощо. Чудовим стимулом для розвитку допитливості й інтересу учнів до навколишнього є змінні експозиції: «Люби і знай свій рідний край», «Цікавий світ навколо тебе», «Чи знаєш ти?». Добрим стимулом навчальних усніхів є змінні експозиції учнівських виробів (наприклад, «Поділимося радістю», «Ось як ми вміємо»).

Дидактичний матеріал, різне унаочнення бажано зберігати у спеціально обладнаних шафах-секціях за темами. Дуже зручно для користування, щоб увесь матеріал був пронумерований, занесений у перелік, який приклеюють з внутрішнього боку дверцят шафи. Роздавальний матеріал з різних предметів доцільно зберігати окремо.

Отже, підсумуємо: продумуючи обладнання класу, вчитель має враховувати основні вимоги до нього, а саме: максимальна надійність застосування; простота і безпечність в експлуатації; можливість багаторазового використання; естетично привабливий дизайн; можливість зміни розташування; гнучкість поєднання різних засобів унаочнення для досягнення цілей навчання.

ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ

Знайдіть у тексті та порівняйте визначення сутності методу навчання. Запам'ятайте одне з них.

У чому полягають мотиваційна, навчальна, виховна, розвивальна функції методів навчання? Розкриваючи їх зміст, використовуйте у своїх міркуваннях приклади з методики викладання різних предметів.

– Які види класифікації методів навчання існують у сучасній дидактиці? Чим вони відрізняються?

– У чому дидактичні функції гри? Які види дидактичних ігор вам відомі? Назвіть кілька сюжетно-рольових ігор для першокласників.

– Від чого залежать вибір і поєднання методів навчання? Обґрунтуйте відповідь на прикладах формування граматичних або математичних понять.

– Перший етап засвоєння навчального матеріалу – сприймання. Пригадайте, які вправи можна запропонувати учням для сенсорного розвитку.

– Поміркуйте: ускладнює чи полегшує шлях до педагогічної майстерності вчителя те, що в дидактиці стає дедалі більше методів навчання?

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах. Розд. 4–5. К., 1998.

Ващенко Г. Загальні методи навчання. – К., 1997.

Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М., 1991.

Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.Н.Рувинского. – М., 1993.

Лысенкова С.Н. Методи опережающего обучения. – М., 1989.

Онищук В.О. Функції і структура методів навчання. – К., 1977.

Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К., 1982. Розд. II – III.

Современная дидактика: теория – практика / Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева. – М., 1994.

Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибр. тв.: У 2 т. – К., 1976. – Т. 2.

ТЕМАТИЧНА КАРТА

Методи навчання — способи упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань

Функції методів навчання

- мотиваційна
- навчальна
- розвивальна
- виховна
- організуюча

Метод має зовнішню і внутрішню сторони — реалізується через сукупність прийомів і дій

Методи класифікуються за різними ознаками

За джерелами здобуття інформації

- словесні
- практичні
- наочні

За рівнем пізнавальної самостійності учнів

- пояснювально-ілюстративні
- інструктивно-репродуктивні
- проблемного навчання і формування творчих можливостей

За компонентами навчальної діяльності

- методи організації навчально-пізнавальної діяльності
- стимулювання мотивації, навчально-пізнавальної діяльності
- методи контролю, самоконтролю у процесі навчання

Методи усного викладу

- монологічні
- діалогічні

розповідь (художня, опис, пояснення, доповнення)

бесіда (підготовча, пояснювальна, підсумково-узагальнююча, контроль-перевірна)

Види наочності

- словесна
- природна
- зображувальна (образна)
- об'ємна
- звукова
- абстрактно-символічна

Види практичних методів

- навчальні вправи
- ігрові вправи і дії
- лабораторні досліді
- практичні роботи
- самостійні роботи

Способи організації пошукової діяльності

- пізнавальні завдання
- проблемні задачі
- евристичні бесіди
- метод аналогії
- самостійне ознайомлення з новим матеріалом
- дослідницький

Вибір та поєднання методів навчання залежить від мети, змісту уроку, вікових особливостей учнів, рівня засвоєння матеріалу

Розділ 6

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО- ГО ПРОЦЕСУ

Звичайно, зробивши цікавим свій урок, ви можете не боятися надокучити дітям, але пам'ятайте, що не все може бути цікавим у навчанні, а неодмінно є і нудні речі, і повинні бути. Привчіть же дитину робити не тільки те, що її цікавить, а й те, що не цікавить, робити заради приємності виконати свій обов'язок.

Костянтин
Ушинський

З самого початку думай, який буде кінець.

Народна
мудрість

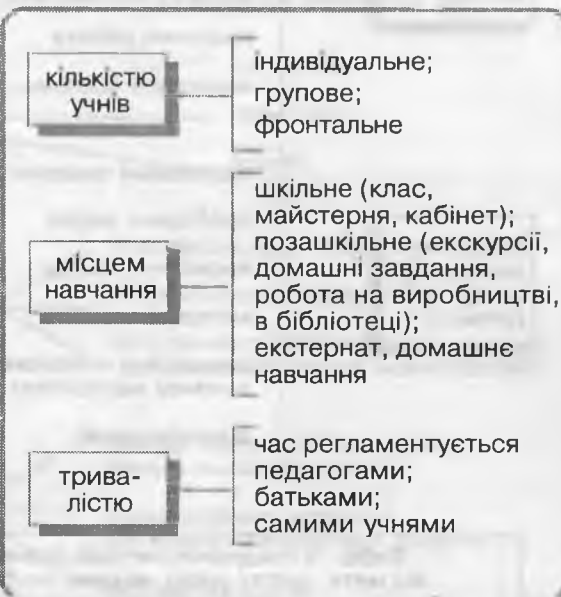
6.1. З ІСТОРИЇ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ефективність навчання залежить не тільки від змісту і методів, а й від форм його організації.

Форми навчання мають відповідати меті, змісту, умовам, в яких воно здійснюється (кількість дітей, їхній вік, наявність обладнання, специфіка предмета, тривалість навчання тощо).

У дидактиці протягом століть поступово нагромаджувалося знання про те, в який спосіб можна організувати навчання, як у його формах врахувати, для чого, кого і як треба навчати.

Дидакти Ч.Куписевич, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін, В.О.Онищук та інші вважають, що **організаційні форми навчання можна класифікувати за такими ознаками:**



Отже, організаційні форми навчання передбачають певну взаємодію вчителя і учнів, яка регулюється заздалегідь визначеним режимом та умовами роботи.

До організаційних форм навчання у початкових класах належать: урок, екскурсія, семінар, дослідні роботи, консультації, домашні завдання, гурткові заняття.

З історичного погляду індивідуальне навчання є найдавнішим. Уже в первісному суспільстві старші у повсякденному спілкуванні через показ і пояснення передавали молодшим знання про навколишній світ, певні способи поведінки. Індивідуальною формою навчання людство користувалося упродовж усього свого розвитку й продовжує користуватися донині. Дидактична суть цього навчання полягає в тому, що дитина вчиться з прямою або опосередкованою педагогічною допомогою викладача. Роль «опосередкованого викладача» може виконувати підручник, довідкова література, касета, платівка, комп'ютер. Індивідуальне навчання має кілька істотних переваг: воно більш цілеспрямоване, бо дає змогу привести зміст і темп діяльності у відповідність з можливостями дітей, що стимулює їхній розвиток, допомагає заощаджувати час, швидко контролювати результати.

Водночас індивідуальне навчання має і певні недоліки. Воно дуже неекономне з погляду потреб суспільства, бо надто повільно відбувається процес передачі знань і досвіду новим поколінням. Діти за цих умов не мають можливості співробітничати, взаємодіяти в умовах змагальності, затримується соціалізація особистості.

З художньої і наукової літератури ми знаємо про блискучі зразки індивідуального навчання багатьох видатних людей, яке здійснювалося в сім'ях домашніми вчителями або батьками. Проте вже в XVI столітті індивідуальне навчання критикувалось як таке, що недосконало готує молоду людину до життя в суспільстві, а також не відповідає вимогам розвитку промисловості. В наш час індивідуальне навчання в чистому вигляді використовується переважно як репетиторство або як заняття з обдарованими чи слаборозвиненими дітьми.

Розвиток землеробства, виробництва, судноплавства, міжнародних зв'язків зумовлював потребу у великій кількості освічених людей, тому індивідуальне навчання поступово ставало індивідуально-груповим, коли один учитель одночасно навчав 7 – 10 дітей. Воно було типовим для середньої школи. Однак при цьому вчитель коротко пояснював кожному учневі найважливіше, а потім вони працювали самостійно. Закінчивши працювати з останнім учнем, педагог повертався до першого, з яким починав роботу, і перевіряв, як той засвоїв задане.

Групи учнів були непостійні за складом, різні за підготовкою. Збереглися писемні свідчення, що в одній групі могли навчатися підліток і лицар. Дослідники цієї доби знаходять докази того, що в межах індивідуально-групової форми навчання поступово збільшувалася кількість видів робіт, виконуваних групою: заучування літер, молитов, віршів, пісень тощо. Деякі вчителі починали добирати групи учнів так, щоб проводити з ними спільні заняття в один час. Так поступово закладалися основи групової форми – класно-урочної системи.¹

Її першооснови були визначені в результаті багаторічної практики спочатку **Джоном Силом у 1374 році в Голландії, а пізніше – відомим на ті часи педагогом Йоганнесом Штурмом (1507 – 1589), який працював у гімназії м. Страсбурга (Франція).** Він уперше здійснив розподіл навчання на десять класів, кожний з яких мав свою програму і його вів окремих викладач, що стало прообразом для створення у майбутньому середніх шкіл. Основним змістом навчання було вивчення латинської мови та ораторського мистецтва цією мовою.

Поступовий розпад феодального суспільства, розвиток торгівлі, промисловості зумовили інтенсивний розвиток форм освіти. Наступним етапом стала **класно-урочна система, яку теоретично обгрунтував великий чеський педагог Ян Амос Коменський (1592 – 1670).** Він вимагав освіти як для багатих, так і для бідних. Глибоко узагальнивши досвід тогочасної школи Чехії, Польщі, Угорщини та інших країн, Коменський узяв до уваги і досвід братських шкіл, які виникли в Україні і Білорусії в XV ст. з ініціативи релігійних громад (одну з перших таких шкіл було організовано у Львові в 1586 р.).

Основними Коменський вважав елементарну 6-річну школу, де діти навчалися рідною мовою, і 6-річну середню школу, де навчались учні з підвищеними здібностями.

Він обгрунтував необхідність об'єднувати постійні групи учнів одного віку в класи. Класи навчалися регулярно на уроках, що мали визначене місце і час. Звідси й назва такої організації навчання – класно-урочна. Ця система ґрунтується на визначальній ролі вчителя, чіткій організації навчального процесу: початок і кінець навчального року, поділ його на частини, певна тривалість уроку. Основним завданням уроку великий дидакт вважав пояснення матеріалу вчителем. Цікаво, що допускалася можливість одночасного навчання великої кількості учнів (навіть до 300 дітей) за умов чіткого поділу їх на групи для роботи з кращими учнями під керівництвом учителя.

¹ Див.: Дидактика средней школы / Под ред. М.М.Скаткина. – М., 1982. – С. 217 – 218.

Розвиток класно-урочної системи в Росії і Україні інтенсивно відбувався у XIX ст. головним чином під впливом праць К.Д.Ушинського. Проте, коли в Росії в 1918 р. було проголошено «Декларацію про єдину трудову школу», класно-урочна система організації навчання почала розглядатися як прикрий анахронізм, що шкодить правильному розвитку «нашої педагогічної роботи». Хибність класно-урочної системи вбачалася в тому, що в ній, на думку її противників, не враховувалися вікові особливості учнів, навчання було пасивним, стан учнів малорухливим, матеріал засвоювався дрібними частинами, тому діти не бачили цілого і перспективи своєї роботи.¹

Різновидом групового навчання у межах класно-урочної системи стала **белл-ланкастерська система взаємного навчання.**

Вона виникла в зв'язку з необхідністю масового навчання грамоти в умовах інтенсивного розвитку промисловості й дістала назву за прізвищами своїх засновників-англійців – **пастора-педагога А.Ендрю Белла і вчителя Джозефа Ланкастера.** Белл працював в Індії у притулку для дітей-сиріт військовослужбовців. У 1791 р. він застосував там систему взаємного навчання. Повернувшись до Англії, де на той час була гостра нестача вчителів, Белл застосував цю методику та описав її в книжці. З 1804 р. в Англії почали відкриватися школи, які працювали за цією системою. В них не могли навчатися діти, які відвідували англіканську церкву.

Дж.Ланкастер розвинув ідею взаємного навчання, незалежно від Белла, у власній педагогічній діяльності й узагальнив свій досвід у книжці «Британська система навчання» (1810 р.). Система Ланкастера відрізнялася детальним регламентуванням занять, суворою дисципліною, яка підтримувалася складною системою заохочень і покарань. Його школи могли відвідувати діти будь-якого віросповідання. Їх навчали читання, письма, лічби, вишивання. Методика занять була вкрай стандартизована, переважало механічне заучування. Одночасно у великій залі могло навчатися до 300 учнів, які сиділи за столами по 10 чоловік. Старші учні – монітори – щодня одержували завдання від учителя і працювали з молодшими. Підручників не було, їх заміняли великі дидактичні таблиці, розвішані по стінах залу. Перехід від письмових занять за столом до роботи над таблицями регулювався вчителем.

Учні у таких школах швидше, ніж у звичайних, оволодівали уміннями і навичками. Але їхніх знань було недостатньо

¹ Див.: Вендровская Р. Б. Очерки истории советской дидактики. – М., 1982. – С. 27 – 28.

для подальшого навчання. Низький рівень такого дешевого навчання зумовив поступове закриття цих шкіл.

З метою вдосконалення класно-урочної системи педагоги робили спроби застосувати принцип диференціації навчання.

Про те, як організувати навчання в класі з учнями, різними за здібностями, писали у першій половині нашого століття німецький філософ і психолог Вільям Штерн (1871 – 1938), швейцарський психолог і педагог Едвард Клапаред (1873 – 1940). До речі, саме він висунув гасло «Школа в міру можливостей дитини». Однак найбільше в практичному плані розвинув цю ідею німецький педагог Йозеф Антон Зіккінгер (1858 – 1930). Реформуючи початкові народні школи у Мангеймі, він висунув тезу про те, що вік дитини не завжди збігається з її розумовим розвитком. Тому різні можливості дітей дають підставу для створення різних класів з однолітків.

Виходячи з цього, Зіккінгер запровадив чотири види класів: 1) основні – для дітей із середніми здібностями; 2) для мало-здібних, які «звичайно не закінчують школи»; 3) допоміжні – для розумово відсталих; 4) класи іноземних мов, або «перехідні» для найбільш здібних дітей, які можуть продовжувати навчання в середніх навчальних закладах. Учні розподіляли по класах за результатами психометричних обстежень і характеристиками учителів. Тривалість навчання у цих класах була різною: в основних – вісім років, у класах, які підтримують розвиток, і допоміжних – чотири, у перехідних – шість років.

Ця система дістала назву мангеймської. Вона мала багато прихильників не тільки в Європі, а й у США.

У наш час ця система критикується, тому що Зіккінгер будував її на помилковому уявленні про вирішальне значення впливу біопсихічних чинників на кінцеві результати розвитку учнів.¹

Відомою спробою організувати індивідуалізоване навчання був так званий дальтон-план. Навчання за ним було розпочато на початку ХХ століття в США у м.Долтоні штату Массачусетс. Автор цієї методики – лабораторного плану організації занять – педагог Елен Паркхерст (1887 – 1973). Працюючи в умовах такої школи, учні не мали спільної класної роботи, їм надавалася свобода вибору змісту занять, чергування предметів, використання власного робочого часу. На початку року кожний учень укладав з учителем контракт про самостійне опрацювання певних завдань у визначений час. Навчальні

¹ Див.: Кулисевиц Ч. Основы общей дидактики. – М., 1986. – С. 248 – 250

програми містили вказівки для учнів, які допомагали їм розібратися у матеріалі. Учні працювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях (тому Дальтон-план має й іншу назву – лабораторний план). Робота учнів суворо обліковувалася в особливих картках.

У 20-х роках цю методику з метою подолання її крайнього індивідуалізму було модифіковано. Зокрема, робилися спроби знайти в ній місце для колективної діяльності учнів. У радянській школі в 20-х роках практикувалася бригадно-лабораторна форма організації навчальних занять, яка включала: 1) загальну роботу класу; 2) колективну роботу бригади; 3) індивідуальну роботу кожного учня.

Бригадно-лабораторна форма примусово запроваджувалась у школах без належної експериментальної перевірки. Її застосування швидко виявило значні недоліки: зниження ролі вчителя, відсутність в учнів мотивації учіння, неекономне витрачання часу, невідповідність індивідуальної роботи реальним можливостям дітей. Ці недоліки відмічались у постанові ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі», де було вказано, що основною формою навчальної роботи у школі має бути урок з визначеною групою дітей і точним розкладом. Відтоді класно-урочна система стала, по суті, монопольною в усіх типах шкіл. Історія розвитку уроку яскраво відбиває всі зміни, які відбувались у дидактиці і методиках, щодо цілей, принципів і методів навчання.

Урок швидко зазнавав багатьох змін у контексті вимог до якості освіти, що їх висували перед школою суспільство і педагогічна наука. Це зумовлено тим, що урок є не лише організаційною формою, а й відрізком, клітинкою обмеженого в часі навчального процесу, характер якого залежить від завдань, що мають на ньому розв'язуватися.

6.2. ВИЗНАЧЕННЯ ЦІЛЕЙ УРОКІВ У ЇХ СИСТЕМІ

Зміст, методи і структуру уроків, тобто їх внутрішню спрямованість, визначають цілі навчальної діяльності. Структура уроку – форма, в якій ця діяльність відбувається. Тому передусім розглянемо, як визначати цілі окремих уроків і в системі уроків.

Нагадаємо: системою вважають множину елементів, які перебувають у певних зв'язках, відношеннях і в сукупності утво-

рюють єдність. Найістотнішими ознаками системи початкового навчання є: її відносна самостійність, цілеспрямованість, взаємозв'язки між класами і предметами, урочною і позаурочною роботою, попередньою і наступною системами освіти, керованість і стабільність.

Як відомо, у дидактиці, методиках діють системи різної структури й значущості. Будь-яку систему можна розглядати як елемент системи вищого порядку, і водночас її елементи можуть виступати як система, що об'єднує елементи нижчого порядку. Тому в системі уроків можуть діяти різні підсистеми (розвиток мовлення, творчих здібностей, формування обчислювальних навичок, формування загальнонавчальних умінь), які щодо елементів нижчого порядку є певними системами.

Осмислення початкової ланки як цілісної системи допоможе вчителеві чіткіше виявити те нове, що з'являється в кожному класі початкової школи і на межі середніх класів, а отже, яснішими стануть близькі й віддалені перспективи навчання. У цьому разі чіткіше можна усвідомити й дидактичні ознаки системи уроків: 1) цілеспрямованість на засвоєння кінцевих результатів навчання з даної теми; 2) наступність між уроками; 3) відповідність послідовності й змісту уроків логіці засвоєння даного матеріалу; 4) неперервність впливу на знання, вміння й навички, що формуються; 5) рівномірність розподілу в межах системи уроків вправ різного цільового призначення, технічних засобів навчання, засобів мотиваційного і розвивального стимулювання. І з цих позицій корисно аналізувати зміст нової теми.

Така попередня робота дає змогу виявити, на якому рівні учні мають засвоїти матеріал: уявлення чи ознайомлення з істотними ознаками, розпізнавання чи самостійного застосування, а може, й автоматизованого відтворення, тобто певної навички.

Перш ніж розглядати формулювання цілей виховання і розвитку учнів у системі уроків, спинимося на загальних підходах до їх визначення.

Аналіз спостережуваних уроків та анкетування вчителів переконують, що визначення виховних і розвивальних цілей становить ще істотні труднощі.

Справді, щоб правильно визначити цілі уроку, треба не тільки глибоко вникнути у зміст матеріалу, а й побачити «надавання» – як же найкраще його використати для розвитку особистості учнів саме цього класу.

Навчальну мету уроків у методичній літературі визначено досить чітко. Значно складніше з'ясувати виховні та розвивальні цілі.

У педагогічній літературі підкреслюється, що виховання на уроці здійснюється через зміст і методи навчання, вплив особистості вчителя, особистісті й колективні взаємини учнів.

Учитель – насамперед вихователь. Проте це не означає, що до кожного уроку слід ставити виховну мету. Вважаємо, що в початкових класах обов'язково визначати її до кожного уроку читання, трудового навчання, образотворчого мистецтва, ознайомлення з навколишнім, народознавства, етики, музики та співів, фізичного виховання. Що стосується уроків мови, математики і природознавства, питання про доцільність формулювання виховної мети вчитель розв'язує, вдумливо й всебічно зважаючи на можливості матеріалу, з урахуванням і характеру засвоєваних понять, і специфіки оточення, в якому живе дитина. Адже нерідко несподівані запитання, реакція дітей, якісь події, зміст речення, задача, вчинок учня потребують пояснень учителя. А від того, як і що скаже вчитель у короткому коментарі, теж залежить виховний ефект, і він часом буває навіть значнішим, ніж той, що планувався.

Щоб надати уроку виховної спрямованості, треба не тільки подбати про виховну насиченість матеріалу, а й передбачити, як його сприймуть 7 – 9-річні діти. Зауважимо, що дітям цього віку важко глибоко усвідомити суспільно-політичні поняття і моральні ідеї, що пояснюється абстрактністю цих понять, обмеженістю знань, недостатнім життєвим досвідом учнів.

У визначенні виховної мети конкретного уроку вчитель, з одного боку, керується загальними вимогами до виховання і розвитку молодших школярів відповідно до тих змін, які нині відбуваються, а з другого – враховує можливості змісту матеріалу й навчальної мети конкретного уроку, орієнтується на наступність і перспективність у вихованні особистостей, які в цьому віці найбільш сприйнятливі до педагогічних впливів.

У початкових класах формуються тільки елементи світогляду. Але ці роки, як величезне родюче поле, на якому ми, дорослі, висіваємо зерна чеснот громадянина. «Дитячі роки, – писав В.О.Сухомлинський, – той вік, який ми вважаємо віком безтурботної радості, гри, казки, – це джерела життєвого ідеалу. Від того, що відкрилося дитині в навколишньому світі в роки дитинства, що викликало її подив і захопило, що обурило й примусило плакати – не від особистої образи, а від переживання за долі інших людей – від цього залежить, яким громадянином буде наш вихованець».¹

Які громадянські якості найважливіше пробудити й розвинути у молодших школярів? Любов до рідного краю, села, міста, країни, звичку до праці, потребу шанобливого ставлення до старших, уміння жити в колективі, бути добрими, турботливими, оберігати все живе...

Конкретизуємо вимоги до формулювання виховних цілей уроків на прикладі роботи з 6-річними учнями. Вважаємо, що в першому класі виховні цілі в урочній діяльності слід насамперед спрямовувати на формування гуманних почуттів дітей, позитивного ставлення до навколишньої дійсності. Зокрема, доцільними можуть бути такі формулювання: викликати в дітей почуття доброти, пробуджувати співчуття до когось, бажання допомогти іншому; виховувати товариські взаємини; заохочувати співробітництво дітей; розвивати здатність уявляти стан іншої людини, виховувати турботливість і увагу до своїх рідних тощо.

Вступаючи до школи, 6-річна дитина включається в нову систему соціальних відносин. В очах близьких людей вона стає дорослішою, з'являється відповідальність за виконання обов'язків. А це – сильний мотив для саморегуляції поведінки. Тому на багатьох уроках рекомендується виховувати витриманість, заохочувати вольові зусилля; вчити працювати разом; виховувати почуття відповідальності. Крім того, використовуючи виховний потенціал змісту таких предметів, як ознайомлення з навколишнім, красзнавство, українознавство, музика, образотворча діяльність, можна визначати й реалізовувати цілі: виховання інтересу до рідної місцевості; шанобливого ставлення до народних традицій і всенародних свят; бережливого ставлення до природи; розуміння краси в природі, предметах побуту, праці, людських взаєминах.

Оцінюючи виховні можливості навчального матеріалу в морально-етичному та громадянському вихованні дітей, слід додержувати міри, щоб дитина не засвоювала формально слова про високі моральні якості. Не слід забувати, що цілеспрямоване виховання школярів триватиме багато років. Тому треба ставити конкретні виховні завдання і намагатися розв'язати їх саме на даному уроці. Зокрема, не записують до окремого уроку мету «виховати» чи «сформувати». Педагогічно правильніші такі формулювання: «пробуджувати почуття...», «зміцнювати бажання...», «викликати бажання наслідувати...», «виховувати вдячність...», «закріплювати прагнення...», «заохочувати до праці...», «сформувати позитивне ставлення до навчання». Зміни в якостях особистості дитини відбуваються дуже

поступово. Формуючи їх, необхідно багато разів повертатися до однієї й тієї самої мети.

Можна сформулювати виховну мету до всієї теми, а в разі потреби доповнювати її на окремих уроках. Такі можливості дають, зокрема, уроки трудового навчання, музики, читання, природознавства.

Розвивальні цілі уроків також мають визначатися відповідно до можливостей дітей і конкретного навчального матеріалу. Щоб допомогти вчителю розібратися в різноманітності розвивальних цілей, наводимо орієнтовний перелік їх формулювань за напрямками розвитку дитини.

З метою розвитку мислення в початкових класах для цілеспрямованого формування доступні такі вміння: аналізувати навчальний матеріал, порівнювати, встановлювати головне, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, доводити, діяти за аналогією.

Розвиток самостійності 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.

Щоб навчити дітей самостійно вчитися, 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.**

Як бачимо, діапазон розвивальних цілей досить широкий і різноманітний. Кожної з них можна досягти на будь-якому уроці під час вивчення матеріалу, що відповідає поставленій меті. При цьому вона не самоціль, а засіб взаємозв'язку навчання і розвитку. Наприклад, мету «розвивати самостійність дітей у різних видах діяльності» вчитель може ставити й успішно досягати на всіх уроках, де формуються вміння і навички (під час розв'язування задач, виконання обчислень, аналізу речень, застосування правил, складання плану прочитаного). А на уроках, де учні самостійно ознайомлюються з новим матеріалом, сутністю якого є, власне, переосмислювання в новій ситуації раніше відомого, доцільною є мета – розвивати пізнавальну самостійність.

Формування вмінь виконувати основні розумові операції (аналіз, порівняння, виділення головного, узагальнення) як мета в період початкового навчання успішно реалізується на

різних уроках. Наприклад, уже в добукварний період діти порівнюють предмети за зовнішніми ознаками (розміром, формою, кольором), у другому-четвертому класах зіставляють абстрактні й внутрішні якості (вчинки героїв, твори, умови та розв'язування задач).

Отже, програмний матеріал дає вчителеві змогу цілеспрямовано, з поступовим ускладненням завдань учити знаходити подібність і відмінність у будь-якому матеріалі. Уміння виділяти головне, робити висновки й узагальнення можна визначати як спеціальну мету на уроках, де формуються нові поняття, а також на узагальнюючих.

Під час узагальнення виділяються головні, істотні ознаки, властиві однорідним предметам, явищам. Тому вчитель звертає увагу дітей не тільки на те, які це ознаки, а й на те, як їх визначити.

Мету вчити дітей знаходити й пояснювати причинно-наслідкові зв'язки можна успішно реалізовувати на багатьох уроках природознавства, читання, математики, трудового навчання.

Проаналізуємо приклад визначення навчальної, виховної і розвивальної мети в системі уроків.

На уроках читання враховуємо насамперед змістову спрямованість теми, розвивальні й виховні можливості тексту, який опрацьовується. Водночас, орієнтуючись на перспективу теми, наступність у розвитку дітей, час від часу ставимо завдання, які виходять за межі одного твору. Візьмемо для прикладу тему «Усна народна творчість», яка вивчається в четвертому класі (14 год.).

Мета – формування елементарних уявлень про усну народну творчість як своєрідний літературний жанр збагачення і певною мірою узагальнення уявлень і вражень від творів цього жанру, прочитаних у попередніх класах. Учитель враховує, що ознайомлення з різними жанрами усної народної творчості сприятиме глибшому усвідомленню учнями змістових і образних особливостей цих творів, вихованню почуттів справедливості, доброти, розвитку мовного чуття, збагаченню словника образними висловами.

У межах теми вивчаються твори різних жанрів, що дає широкі можливості для формування навичок читання, літературного й мовленнєвого розвитку дітей. Наприклад, добірка «Золоті зернята народної мудрості», до якої ввійшли прислів'я, приказки, народні прикмети, загадки, скоромовки, – справжній скарб не тільки для формування узагальнень морального змісту, а й для активного збагачення словника дітей, розвитку уяви, мислення. Тому, опрацьовуючи малі форми

усної народної творчості, вчимо молодших школярів розпізнавати пряме і переносне значення слів, знаходити зв'язок між поодиноким життєвим випадком та його художнім відображенням, установлювати аналогію між головною думкою прочитаного і суттю прислів'я; доводити свої судження.

Чи потрібно повідомляти учням тему й мету уроку? На наш погляд, треба. Але так, щоб діти зрозуміли їх, щоб це активізувало їхні зусилля й стимулювало до співробітництва з учителем. Тут можна використовувати найрізноманітніші способи, залежно від віку учнів та особливостей предмета. Наприклад, на уроках читання в третіх-четвертих класах це може бути запис на дошці назви твору, прізвища автора, тобто дається тільки тематичне спрямування роботи.

На уроках мови і математики доцільно скористатися стаціонарним планшетом «Сьогодні на уроці» з прорізом для зміни назви тем. Деякі вчителі для постановки мети уроку в других-четвертих класах стисло записують основне завдання уроку на маленькій переносній дошці. Наприклад, під час вивчення у другому класі теми «Споріднені слова. Корінь слова» (6 год.). Учитель таким чином послідовно визначає для учнів мету цих уроків: 1) Що таке споріднені слова? 2) Учимося знаходити споріднені слова за спільною частиною. 3) Учимося виділяти корінь. 4) Самостійно розпізнаємо корінь. 5) Складні випадки розпізнавання кореня. 6) Збагачуємо словник, самостійно добираємо споріднені слова.

У педагогіці відомі різні варіанти наочного відображення основних видів роботи учнів на уроці.¹ Це, по суті, – унаочнення його найважливіших завдань. Учителі України використовують умовні позначення для шифрування основного змісту уроку. Його можна щоразу записувати крейдою на дошці або використовувати з цією метою набір символічних малюнків на маленьких квадратах, які зручно розміщувати на усталеному місці. Як правило, це позначення найпоширеніших видів роботи.

Пропонуємо для використання у 1 – 2-х класах такий набір символічних позначень видів роботи на різних уроках:



числова або словникова естафета;



індивідуальні завдання;



робота за підручником

-  розв'язування задач;
-  розв'язування прикладів;
-  домашнє завдання;
-  перевірка домашнього завдання;
-  фізкультхвилинка;
-  робота над картиною, словесне малювання, ілюстрація прочитаного (залежно від теми уроку);
-  завдання на вибір;
-  вправи на уважність;
-  гра;
-  віконечко в завтрашній день (випереджувальні вправи);
-  пофантазуємо;
-  узагальнення уроку;
-  звукобуквений аналіз;
- А...Я** робота з алфавітом;
-  вправи на кмітливість або підвищеної складності;
-  письмо.

Позначки допомагають дітям краще усвідомити мету своєї діяльності, що є передумовою їхньої активної позиції, співробітництва з педагогом.

Таким чином, визначаючи цілі уроку, треба всебічно враховувати навчальні можливості його змісту для розвитку і виховання особистості учнів, місце в системі уроків з даної теми.

6.3. ДОБІР ЗМІСТУ Й МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УРОКУ

На сучасному рівні вимог до методики уроку не досить правильно визначити його цілі. Найважливіше й найскладніше – виділити основну мету й підпорядкувати її досягненню зміст, структуру, обрані методи і прийоми, забезпечити активність кожного учня. Тому висока результативність навчання досягається не застосуванням якогось окремого методичного засобу або вдалим проведенням окремого етапу уроку, а за допомогою добре продуманої системи в роботі вчителя. Для цього необхідно насамперед:

- з'ясувати, що і в якому обсязі вивчають у цьому класі за програмою;
- переглянути зміст даної теми за підручником;
- продумати поурочний розподіл матеріалу за відведеним часом;
- визначити, на якому рівні відбито в підручнику вимоги до засвоєння цього програмного матеріалу на кінець року;
- установити, що діти вивчатимуть з цієї самої теми в наступному класі.

Отже, щоб правильно розподілити навантаження учнів, учитель має чітко усвідомити не тільки значення даної теми, а й роль окремого уроку в процесі її вивчення. Це допоможе також уникнути одноманітності структури уроків і методичних засобів.

Визначаючи обсяг матеріалу на урок, треба зіставити матеріал підручника з тими порадами, що є в методичних рекомендаціях, дидактичних посібниках, щоб дібрати оптимальний за змістом та обсягом.

Перш ніж буде розв'язано питання про залучення додаткового матеріалу, слід усвідомити методичне навантаження й послідовність вправ і завдань, які є в підручнику, для цього уроку. Саме аналіз змісту підкаже вчителю, що доцільніше застосовувати: евристичну бесіду чи зв'язне пояснення; читання тексту учнями або читання вчителем; роботу за таблицею підручника чи за текстом на дошці. Скажімо, якщо на уроці мови вивчається фонетичний матеріал, то й провідними методами його засвоєння мають бути спостереження за вимовою, зіставлення вимовленого й написаного слів. Якщо формується, наприклад, поняття про частину мови, то основним методом навчання буде система варіативних вправ, опрацьовуючи яку діти від прямого відтворення й розпізнавання цієї грама-

тичної категорії поступово дійдуть до її самостійного визначення в змінених умовах.

Отже, у визначенні змісту уроку, у виборі методів і прийомів навчання слід виходити не тільки зі специфіки змісту, а й з дидактичних функцій різних методів. Це допоможе так продумати їх послідовність і поєднання, щоб економно і з найбільшою користю для навчання й розвитку учнів досягти основної мети уроку.

Лише глибока обізнаність учителя з усією різноманітністю методів і прийомів навчання, знання їх можливостей допоможе правильно добирати їх для досягнення мети конкретного уроку в конкретному класі. Саме з цих позицій оцінюємо переваги репродуктивних, частково-пошукових і проблемних методів. Тому не варто шукати універсальні методи, ефективні для будь-яких ситуацій уроку.

Крім знання плюсів і мінусів різних методів, важливо орієнтуватися у порівняльних можливостях фронтальних, індивідуальних форм навчання молодших школярів. У початкових класах на уроках традиційно домінують фронтальні форми роботи. Справді, вони передбачають використання різноманітних методів і прийомів навчання, постановку активізуючих запитань, сприяють формуванню класного колективу. Водночас у фронтальних формах роботи, як правило, недостатньо враховується рівень розвитку, пізнавальні інтереси і можливості окремих учнів, тут переважають епізодичний контроль, однібічний спосіб комунікації, обмежені можливості дітей у наданні взаємодопомоги, здійсненні взаємоперевірки.

Вважається, що індивідуальна робота не має цих недоліків, вона передбачає високий рівень самостійності учнів, дає можливість точніше враховувати їхній розвиток, задавати властивий їм темп у навчанні, активно формує пізнавальні потреби. Але індивідуальна робота тільки в тому разі дасть належну віддачу, якщо вчитель володіє діагностичними вміннями, використовує індивідуальні завдання в певній системі, запобігає розвитку егоїзму й зарозумілості окремих дітей.

За групових форм роботи у молодших школярів формуються вміння співробітничати, створюються умови для демократичного міжособистісного спілкування, взаємного навчання, формування моральних мотивів учіння, раціонального використання робочого часу, можливості для багатоваріантних підходів до розв'язування однієї задачі. Якщо ж групову роботу організовано недосконало, порушується дисципліна, деякі діти не працюють на повну силу, чекають результатів як спо-

стерігачі, не вміють підкорятися організаторові роботи. Отже, зіставлення можливостей фронтальної, індивідуальної та групової роботи показує, що кожна з них потребує виваженого врахування тих умов, за яких учитель планує її застосувати, а також специфіки предмета, рівня розвитку загальнонавчальних умінь, особливо організаційних, мовленнєвих і контрольних.

Відомо, що для засвоєння навчального матеріалу на уроці (або на кількох уроках) учень має здійснити повний цикл пізнавальних дій: сприйняти, осмислити, певною мірою запам'ятати якісь факти чи спосіб дії, самостійно застосувати їх. Кожен етап у цьому процесі потребує специфічних методів і прийомів навчання, жодний не можна обминути, але найбільш різноманітна і варіативна частина – процес застосування. І дуже часто учень не здатен застосувати знання на рівні вміння саме тому, що воно сприйняте, але не осмислене і хоча б первинно не закріплене в пам'яті.

Отже, щоб визначити методичне забезпечення уроку, треба насамперед виділити для кожного головне завдання, пам'ятати, що багатопредметність змісту початкової освіти об'єктивно вимагає різних методів навчання і різного рівня опрацювання різного матеріалу. Враховуючи це, слід збагачувати власний арсенал способів організації провідних видів діяльності учнів на уроці, впливати на мотивацію учіння, бачити наступність і перспективність у засвоєнні основних понять кожної теми.

6.4. БАГАТОВАРІАНТНІСТЬ СТРУКТУРИ УРОКІВ

Класифікація уроків за типами досить різноманітна. Ці питання відображені у підручниках і спеціальних посібниках для вчителів (Б.П.Єсіпов, М.О.Данилов, І.Н.Казанцев, І.Г.Огородников, В.Оконь, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов, В.О.Онищук та ін.).

Усебічно проаналізовані всі ці класифікації у праці Ю.І.Мальованого. Ми погоджуємося з цим автором, що універсальна класифікація уроків в принципі неможлива і найдоцільнішим є визначення їх типів за основною дидактичною метою. Учений наводить визначення різних типів і підтипів уроків у зіставленні з їх основною дидактичною метою.¹

¹ Див.: *Форми навчання у школі / За ред. Ю.І.Мальованого. – К., 1992. – С. 24 – 30.*

Назвемо основні типи уроків, виходячи з дидактичної мети:

- вивчення нового матеріалу;
- закріплення і застосування знань, умінь і навичок;
- повторення і узагальнення знань і вмінь;
- перевірка і контроль результатів навчання.

Перелічені типи уроків у «чистому вигляді» в початкових класах трапляються рідко. Як правило, переважає поєднання різних цілей навчання, а отже, маємо справу з уроком мішаного типу, або, як його називають дидакти, **комбінованим**, на якому рівнозначно розв'язується кілька дидактичних цілей.

В останні роки зроблено чимало спроб удосконалити побудову уроків як форму організації навчальної діяльності учнів: застосовуються урок-казка, урок-драматизація, урок-змагання, урок-гра, інтегрований урок. Значні відмінності спостерігаються в організації уроків з 6-річними учнями, у проведенні уроків з предметів виразно розвивального і виховного спрямування.

На наш погляд, такі уроки – різновид одного з раніше названих типів, хоча їх структура має свою специфіку.

Універсальної, жорсткої структури уроку, що була б придатна для всіх випадків організації навчання, бути не може. Однак, зрозуміло, що урок не будується стихійно, хоча досвідчений учитель нерідко імпровізує, якщо цього вимагають обставини. **Структура, тобто послідовність частин, елементів уроку, передусім залежить від мети і змісту.** Тому для початкових класів характерна багатоваріантність структури уроків.

Наприклад, комбінований урок нерідко будується за жорсткою схемою: перевірка домашнього завдання, пояснення нового, первинне закріплення, самостійні вправлення, перевірка, підбиття підсумків. Чи завжди доцільна така побудова уроку? В одних випадках вона буде оптимальною, а в інших повна послідовність усіх етапів буде недоречною, оскільки не завжди відбиватиме особливості змісту предмета. Скажімо, на уроках розвитку мовлення, ознайомлення з навколишнім, малювання, музики, фізкультури навчальна діяльність нерідко розгортається так, що набуття нового органічно зливається з раніше засвоєним, коли один етап уроку відокремлюється від наступного не етапами пізнання, а зміною видів діяльності.

Кінцева мета більшості предметів, що вивчаються в початковій школі, – формування вмінь і навичок. Отже, значною є питома вага уроків, мета яких – закріплення, вдосконалення умінь і навичок. На таких уроках, зрозуміло, зі структури випадає етап пояснення нового матеріалу, а центральне місце відводиться різним вправленням.

Інколи новий матеріал не пов'язаний з попереднім або вперше вивчається складне питання, на яке потрібно багато часу, тоді навряд чи доцільно буде проводити перевірку домашнього завдання. Урок відразу варто розпочати з роботи над новим матеріалом.

Структура комбінованого уроку непридатна для випадків, коли вчитель буде навчальний процес за принципом диференціації або на основі укрупнення навчального матеріалу. Останній принцип, зокрема, передбачає ознайомлення учнів на одному уроці з досить великою порцією теоретичного матеріалу, який на наступних уроках «обростає» практичними діями та узагальненнями. Наприклад: на уроці мови учні одночасно ознайомлюються на основі зіставлення з істотними ознаками частин мови (іменника, прикметника, дієслова), а на основі теоретичного випередження на наступних уроках формуються відповідні вміння й навички. Зрозуміло, що у структурі таких уроків не буде додержано послідовності комбінованого уроку.

Якщо всі уроки підганяти під звичну схему комбінованого, то форма вступатиме у суперечність із змістом навчання та рівнем готовності учнів. Тому питання структури уроків щоразу потребує ретельного обмірковування таких умов: **зміст предмета і вік учнів, кількість годин на тему, мета конкретного уроку, його місце у системі уроків на цю тему.**

Зіставимо структурні елементи уроків з різних предметів, присвячених вивченню нового матеріалу (4-й клас).

Читання

Тема: Оповідання Григора Тютюнника «Лісова сторожка».

Мета: вчити учнів складати характеристику дійових осіб, розширювати словниковий запас; виховувати спостережливість, турботливе ставлення до природи.

1. Перевірка домашнього завдання.
2. Вступна бесіда до нової теми.
3. Первинне ознайомлення з твором методом комбінованого читання (вчитель – учень); усвідомлення фактичного змісту прочитаного.
4. Перечитування тексту на основі різнобічного аналізу його образних засобів, робота над характеристиками лісника Данила і песика Кузьки.
5. Логічна робота над текстом (членування на частини з метою складання плану).
6. Узагальнення прочитаного через запитання: З чого видно, що лісник і песик – давні друзі? Обґрунтуйте свою відповідь.
7. Домашнє завдання (на вибір учнів).

Українська мова

Тема: Іменник як частина мови.

Мета: повторити й поглибити знання учнів про ознаки іменника, формувати вміння розпізнавати іменники. Актуалізація і поглиблення знань учнів про частини мови, зокрема про іменник.

1. Повторення відомостей про власні й загальні іменники та іменники, що означають назви істот і неістот (впр. 119).

2. Повторення і поглиблення знань про граматичні ознаки іменника (за вправами підручника).

3. Узагальнення відомостей про іменник у вигляді таблиці-схеми.

4. Підбиття підсумків уроку.

5. Домашнє завдання (вправа за підручником).

Природознавство

Тема: Степи.

Мета: формувати уявлення про природу степів; розкрити залежність рослин від тепла, опадів; показати пристосованість рослин і тварин до життя в степах; виховувати естетичні почуття.

1. Актуалізація знань учнів; створення проблемної ситуації.

2. Повідомлення теми і завдань уроку.

3. Вивчення нового матеріалу в порівнянні з іншими природними зонами (робота з фізичною картою, таблицями, слайдами; розгляд рослин у гербарії; робота з підручником).

4. Закріплення знань в ігровій діяльності.

5. Підсумки уроку; диференційоване домашнє завдання.

Зіставивши наведені структури, робимо висновок про їх залежність від змісту навчального матеріалу та рівня його методичного забезпечення. Підручники з мов побудовані поурочно, отже, структура уроків жорстко прив'язана до підручника й відображає, як правило, види діяльності учнів, а не логіку навчального процесу. Для побудови уроків читання, природознавства вчитель не має «сценарію» в підручниках, тому й структура уроку менше пов'язана з видами діяльності, тут чіткіше позначено етапи пізнання.

Вважаємо більш цінним підхід, коли зміст і методичні засоби уроку підпорядковані етапам навчального процесу, тобто коли спочатку вчитель визначає, що планує зробити, а потім – як. Це дає класоводові змогу чіткіше усвідомити дидактичну роль певного методичного прийому, вправи, задачі тощо.

Наприклад, на уроці з математики у 3-му класі (3-річна школа) з теми «Додавання і віднімання багатоцифрових чисел»

учитель ставить мету: ознайомити учнів зі способом додавання й віднімання багатоцифрових чисел, застосувавши прийом перенесення знань; зміцнювати обчислювальні навички, формувати інтерес дітей до математики.

У плані уроку вказані етапи:

1. Усна лічба.

2. Актуалізація знань про додавання й віднімання тризначних чисел з опорою на пам'ятку.

3. Ознайомлення з новим матеріалом:

а) постановка проблемного завдання на перенесення способу дій у нову ситуацію. (Чи можна використати відому пам'ятку для додавання й віднімання багатоцифрових чисел? Що в ній треба змінити? Чому?);

б) коментоване розв'язування учнями прикладів біля дошки з опорою на пам'ятку.

4. Первинне закріплення способу додавання у фронтальній роботі.

5. Самостійне виконання завдань (робота з підручником).

6. Висновки з уроку.

7. Домашнє завдання.

Докладність плану уроку залежить від досвіду вчителя, наявності обладнання, ступеня складності матеріалу.

Якщо під час підготовки уроку провідними в діяльності вчителя є мислительні компоненти (обмірковування різних завдань і варіантів проведення уроку), прогнозувальні (передбачення труднощів, які можуть виникнути), мнемонічні (пригадування досвіду проведення такого уроку в минулому), то безпосередньо на уроці найбільшу роль відіграють організаційні, комунікативні уміння, швидкість реакції. Коли класовод має добру пам'ять, дар імпровізації, прекрасно знає фактичний матеріал, то, зрозуміло, детальний опис уроку лише забирає сили й час. **Розгорнутість планів – це прояв індивідуальності педагога, бо записи мають статус робочого щоденника, а не підзвітного документа.**

Саме тому вирішальним є вміння вчителя працювати не лише старанно, а й творчо, систематично. А це, на нашу думку, означає вільне володіння широким діапазоном методів і прийомів організації провідних видів діяльності на уроках різного змісту, певну самостійність поглядів на методику уроку.

Наприклад, на уроках читання провідною є робота над текстом. Тому для варіювання структури цих уроків добре мати під рукою перелік способів організації роботи над текстом твору (їх існує досить багато), способів пояснення незрозумілих

слів і висловів, видів логічних і стилістичних вправ, перелік завдань на вироблення швидкості читання тощо.

Уроки повторення й узагальнення мають свої особливості.

У початкових класах виправдали себе такі види повторення на уроці: 1) випереджувальне, що має на меті підготовку учнів до нової теми; 2) супровідне, пов'язане з вивченням нового матеріалу; 3) узагальнює – за темами, розділами в кінці чверті, на початку чи наприкінці навчального року.

Ефективність повторення визначають такі умови: 1) активність відтворення знань, умінь, навичок; 2) варіативність вправ; 3) постійний зв'язок теоретичних знань з їх застосуванням у різних ситуаціях; 4) різноманітність форм поєднання (робота фронтальна, парна, індивідуальна тощо); 5) поєднання словесного відтворення з роботою над схемами, узагальнюючими таблицями, картками.

Уроки узагальнюючого повторення поглиблюють і впорядковують раніше набуті знання, вони дають широкі можливості для застосування розвивальних завдань. На цих уроках можна застосувати і прийоми експрес-перевірки знань учнів за допомогою перфокарт, графічних форм повідомлення відповідей, доповнення і конструювання, класифікації та групування.

На узагальнюючих уроках доцільно пропонувати нові за змістом і способом виконання вправи, наприклад, такі, що допомагають побачити одне явище з різних боків, комплексно застосувати раніше засвоєні знання з інших тем (скажімо, підготуватися розповісти все, що відомо про це число, слово, вираз, рослину тощо, виконати творчу роботу в парі або групі). Ці завдання дуже корисні на уроках ознайомлення з навколишнім, читання, природознавства.

Структура типових уроків узагальнення, як правило, передбачає відтворення головного теоретичного матеріалу з теми, вправи на закріплення її кінцевих результатів, самостійну роботу учнів за підручниками і картками, перевірку їхніх знань, складання таблиць тощо.

В останні роки спостерігаємо значний інтерес до проведення **узагальнюючих уроків з елементами гри.** Наприклад: «Що, де, коли?», «Поле чудес», «Змагання веселих і винахідливих математиків» тощо. Ці форми допомагають залучити учнів до попередньої підготовчої роботи, яка має важливе стимулююче і навчальне значення. Проведення таких уроків інтенсифікує навчання, бо створює атмосферу змагання, вчить співробітництва, розширює кругозір дітей.

Вагомий критерій ефективності уроку в початкових класах – такий результат навчання, коли діти безпосе-

редньо на уроці розберуться у новому матеріалі і в основному засвоять його. Цього не можна досягти, якщо вчитель прагне, щоб учні засвоїли все, що було на занятті. На уроці мають бути точна установка, фіксація уваги до самого факту початку вивчення нової теми, диференційований підхід до різних її частин. Цікаві з цього приводу роздуми досвідченої вчительки: «Готуючись до уроку, я, крім усього іншого, обдумую що треба подати учням цього класу, як кажуть, крупним планом, що з наголосом, що зовсім не виділяти, а що прокоментувати, щоб не вийшло неправильних асоціацій та уявлень... Я передбачаю хід свого уроку, його можливі перспективи і наслідки».

Визначивши, які знання і дії треба сформувати на уроці, вчитель уважно обдумує, за допомогою яких видів пізнавальної діяльності школяра їх можна досягти. У виборі шляхів впливу він, природно, надає перевагу тим, які допомагають дітям краще помітити, усвідомити, запам'ятати найголовніше, найістотніше в навчальному матеріалі. **Неабияке значення тут має характер вправ.** На жаль, нерідко на етапі первинного засвоєння нового матеріалу вправи потребують від учнів лише констатації відомого або є перевірними. Основна роль має належати навчальним вправам, в яких передбачено поступове нарощування складності, звернення до теоретичних обґрунтувань, навчання дітей розмірковувати. Не варто прагнути на одному уроці до великої різноманітності вправ, натомість бажано виявляти тонке почуття міри і педагогічної передбачливості, бо надмірне урізноманітнення може завадити цілісності і ґрунтовності уроку.

Піднесення ролі теорії у початковому навчанні зовсім не означає недооцінки ролі свідомого й міцного запам'ятовування. Пам'ять так само потребує опори на мислення, як і мислення – опори на пам'ять. Тому, організовуючи вивчення чи засвоєння матеріалу, вчителі водночас повинні подбати про використання смислових і наочних прийомів запам'ятовування. Для цього корисно застосовувати різні види ілюстративної наочності (складання схем, таблиць), привчати дітей до формування висновків.

Неодмінний елемент кожного уроку – перевірка знань, умінь і навичок. Вивчення досвіду показує, що вчителі часто вдаються до одноманітних способів перевірки. Починаючи з 1-го класу, дітей треба поступово привчати до усного індивідуального опитування на уроці, яке розвиває монологічне мовлення, підвищує відповідальність (адже кожна відповідь біля дошки – маленька подія для молодшого школяра). Часто ви-

користовувана фронтальна бесіда, хоч і має певні переваги, проте не завжди дає глибоке уявлення про рівень знань учнів. Насамперед вчитель має з'ясувати, **що саме перевіряється і в який спосіб**. До визначення форм і змісту перевірки слід підходити вдумливо, враховуючи багато чинників: зміст матеріалу, обладнання, підготовленість учнів, їхні індивідуальні особливості. Адже вчителя має цікавити не тільки кінцевий результат, а й те, як школяр дійшов до нього,

Свосрідна форма перевірки якості засвоєного – підбиття підсумків уроку. Тут можна зіставити досягнуте наприкінці заняття з цілями, визначеними в плані. Зрозуміло, це важко зробити, якщо вчитель за 1 – 1,5 хвилини підсумовує урок двома-трьома стандартними фразами про те, «що ми вивчали, хто і як працював на уроці». Доцільно відвести на це принаймні до трьох хвилини, щоб спитати учнів, що нового вони дізналися. Це привчатиме дітей до короткого узагальнення вивченого у вигляді чіткого переліку істотних ознак поняття чи до стислого переказу основних положень науково-пізнавальної статті або стимулюватиме зіставлення засвоєного на уроці з тим, що недавно вивчалось, тощо. Різні шляхи мають привести до одного результату: підсумовування має бути виразним, чітким, привчати дітей до узагальнень і переконувати, що кожний урок – важливий крок у пізнанні певної теми.

Обов'язкова умова ефективного уроку – забезпечення оптимального ритму навчальної праці школярів. Від того, як чергуються види діяльності, яка тривалість етапів уроку та окремих завдань, залежать активність сприймання, увага і працездатність учнів.

На практиці спостерігаємо різноманітні, часом суперечливі підходи до розв'язання цієї проблеми. Зокрема, деякі вчителі прагнуть, щоб на уроці протягом усіх 45 хвилин діти працювали з максимальною віддачею сил і напруженням уваги. Такий підхід не можна вважати правильним. Психологічні дослідження показують, що надто ущільнені уроки призводять до надмірного збудження, втомлюють дітей. Варто прислухатися до слів В.О.Сухомлинського: «Є вчителі, які вважають своїм досягненням те, що їм вдається створювати на уроці обстановку постійного розумового напруження дітей. Найчастіше це досягається зовнішніми факторами, які відіграють роль вуздечки, що утримує увагу дитини: частими нагадуваннями... різким переходом від одного виду праці до іншого, повідомленням про перевірку знань відразу ж після пояснення... необхідністю відразу після розгляду якогось теоретичного положення виконати практичну роботу. З першого погляду всі ці

прийоми створюють видимість активної розумової праці: як у калейдоскопі, змінюються види роботи, діти, зосередивши увагу, слухають кожне слово вчителя, в класі напружена тиша... «Не втратити на уроці жодної хвилини, жодної миті...» Що може бути більш безглуздом в такій тонкій справі, як виховання людини... Після таких «ефективних» уроків дитина йде додому стомленою, вона легко роздратовується і збуджується».¹

Антипедагогічно весь урок вести на високих нотах, вимагаючи однакової уваги до всіх його етапів і завдань. Водночас шкідливо, намагаючись «розвантажити» учнів або зробити урок цікавим, підміняти серйозну навчальну працю різними іграми, змаганнями, відгадуванням загадок тощо, випускаючи головне – зосередження уваги дітей на основному змісті уроку.

Не менш серйозна умова успішного навчання – розподіл часу на уроці. З того, як учитель розподілив його, видно спрямування уроку, питому вагу кожного виду роботи. Вихідним у розподілі часу є правильне визначення тривалості етапу пояснення нового матеріалу.

Щоб попередні задуми були реалізовані з максимальним ефектом, учитель має не тільки добре знати методику, а й уміти передбачати труднощі, котрі можуть виникнути в окремих учнів, швидко орієнтуватись у несподіваній ситуації, оволодівати увагою класу. Деякі класоводи помилково вважають, що головне – правильно скласти план, визначити структуру, а тривалість покаже сам урок, бо все передбачити неможливо. За такого підходу неминуче марнування часу або його нераціональне використання. На уроці вчитель, як правило, не усвідомлює цих втрат. Однак хронометраж об'єктивно констатує, що іноді за урок «набігає» 5 – 6 хвилин, які фактично випадають. Причини різні: зокрема, неорганізований початок уроку, багатослівні пояснення до наступної роботи, відсутність або невміле використання диференційованих і резервних завдань, нераціональні способи перевірки, погана організація робочого місця вчителя й учнів та ін.

Чимало важить і поведінка на уроці самого класовода. З першого моменту необхідний його діловий, зібраний настрій: ніяких зауважень і розмов, які не стосуються теми, гортання журналу, пошуків таблиць, карток тощо. Інакше діти зрозуміють, що вимога вчителя берегти час – лише розмови.

Спостереження переконують, що як багатослівні, так і надто лаконічні пояснення вчителя не забезпечують ритмічної, зосередженої роботи учнів. Усні вказівки вчителя

¹ Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – С. 101.

мають охоплювати не більше 2 – 3 дій, промовлятися чітко, виразно, короткими розповідними реченнями. Спокійно, виділяючи голосом ключові слова, учитель пояснює завдання, кілька секунд витримує паузу, щоб діти осмислили, знайшли потрібний матеріал, а потім дає їм змогу цілком самостійно виконувати роботу.

Щоб додержувати запланованого режиму навчальної праці, необхідно систематично, з уроку в урок, формувати в учнів певне коло вмінь і навичок, як-от: вміння зосереджено слухати, швидко читати, писати, відразу переключатися на нову роботу, добре орієнтуватись у підручнику, додержувати єдиних вимог до оформлення письмових робіт; приступати до самостійних завдань, продумавши послідовність їх виконання (з чого почну, що зроблю потім, чим закінчу); свідомо прагнути до самоконтролю, знати і застосовувати способи перевірки задачі, прийоми обчислень, певних орфограм тощо.

Чим свідоміше й ґрунтовніше виховує вчитель ці якості, тим продуктивніша учнівська праця, тим кращі результати.

Наукові дослідження, саме життя показують, що в підготовці до уроків, навіть у межах вивчення однієї теми, неприпустимий штамп. **Ніяка структура уроку, навіть і вдало апробована, не може бути придатною для уроків усієї теми.**

Доцільною є тематична підготовка до занять. Вона дає змогу сконцентрувати всі допоміжні засоби навчання, рівномірніше використовувати їх протягом вивчення теми.

Отже, в організації уроку творчий пошук учителя необхідний, водночас підкреслимо, що новації – не самоціль: вони мусять бути педагогічно виправданими й відповідати основним вимогам навчання і виховання в сучасній початковій школі.

6.5. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УРОКІВ ДЛЯ УЧНІВ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ

Головна мета навчально-виховного процесу з шестирічними учнями – підготувати їх до систематичного навчання в наступних класах. Саме тому під час вивчення всіх предметів велика увага приділяється загальному й фізичному розвитку дітей, формуванню нового типу діяльності – навчання. Водночас клас, де навчаються шестилітні діти, – не підготовчий, а перший у системі чотирирічної початкової школи.

Найвиразніше дидактичні особливості уроку в першому класі виявляються у способах організації навчальної діяльності і в структурі. Зокрема, на уроках широко представлено ігрові форми навчання, тривалість уроку скорочено до 35 хв., обов'язково проводяться динамічні паузи, немає домашніх завдань, а є розгорнуте повторення, по-іншому оцінюються результати навчальної праці.

Розглянемо, як впливають ці умови на побудову уроку. Фактично навчання на уроці відбувається у межах 30 хв., оскільки в його структурі – одна-дві динамічні паузи, які разом з організаційним моментом тривають близько 5 хв. Таке зменшення тривалості уроку ставить перед учителем суворі вимоги щодо раціонального використання часу й прискорює перехід від одного етапу до іншого. Отже, урок стає динамічнішим.

Зменшення тривалості уроку загострює проблему економного використання часу уроку. Ось деякі поради щодо заощадження часу: 1) кожний урок обов'язково розпочинати відразу після дзвінка; 2) майже всі записи на дошці робити заздалегідь; 3) усе обладнання має бути «під рукою»; 4) запитання класу ставити однозначно, конкретно, не провокувати дітей на перепитування, емоції, вигуки; 5) довести до мінімуму зауваження, що стосуються порушень дисципліни (особливо недоцільні вони під час пояснення матеріалу, читання, розгляду картин); 6) уникати багатослівних інструкцій щодо наступної роботи, не повторювати їх; 7) ретельно продумувати проведення дидактичних ігор, щоб не було потреби уточнювати правила й пояснювати використання реквізиту.

Процес засвоєння нових знань шестилітніми дітьми на різних уроках відбувається в такій послідовності: сприймання деяких фактів (ознак, властивостей предметів, явищ, об'єктів); спостереження, аналіз і виділення з допомогою вчителя істотних, повторюваних ознак, їх усвідомлення через різноманітні вправи і, нарешті, первинне елементарне узагальнення, яке може бути у формі уявлення, поняття, зразка висловлювання, міркування, способу дії. Відповідно і в структурі уроку основні його етапи – повторення, підготовка до засвоєння нового матеріалу, робота над новим матеріалом, первинне закріплення, висновок з уроку.

Як розподілити час між цими етапами? Орієнтиром для молодого вчителя може бути поурочний обсяг матеріалу в підручниках і поради, які є в поурочних розробках. Виходячи з аналізу уроків з різних предметів, можна порадити в перші місяці навчання розпочинати кожний урок організаційним мобілізуючим вступом. Наприклад: «Станьте всі рівненько.

Поправте свій одяг. Чи в усіх є все потрібне для уроку математики? Так, тепер всі готові до навчання. Тихенько сядьте». Цей етап недоцільно затягувати, вимагати повної тиші.

На етап повторення вважаємо за доцільне виділити 4–5 хв., оскільки коротко повторюється попередній матеріал і проводиться цілеспрямована підготовка до вивчення нового. Чим більше уроків з певної теми пройшло, тим частіше слід включати в поточний урок короткочасне пригадування (приблизно 2 – 3 хв.) саме тих знань, умінь і навичок, які винесено для контролю на кінець теми. З цією метою варто пропонувати дітям завдання з опорою на наочність, наприклад, роботи з моделями слів, таблицями складів, схемами складу числа, серією малюнків. Повторення вивченого з орієнтацією на кінцевий результат навчання потрібне тому, що відсутність домашніх завдань і бального оцінювання може послабити увагу вчителя до міцності засвоєного.

Робота над новим матеріалом – центральний етап уроку. Його тривалість – 18 – 20 хв. Цей етап характеризується різноманітністю видів сприймання. Наголошуємо, що деякі вчителі переоцінюють можливості вербальних методів у навчанні шестилітніх. Ці діти тяжіють до практичної діяльності, тому завжди при нагоді пояснення вчителя слід поєднувати з вправлінням учнів. Спостерігаються випадки, коли вчителі кілька разів іншими словами пояснюють ту саму думку, а учні вже втратили інтерес до неї: їм хочеться діяти. Отже, важливо вчасно переходити від слів до практичних дій, вводити на етапі ознайомлення з новим матеріалом короткочасні (2 – 3 хв.) самостійні роботи практичного характеру з наданням можливості звертатися до зразка, наочності.

На етапі роботи над новим матеріалом важливу роль відіграють наслідувальні дії учнів. Тому зразок – економний і доступний засіб, коли учень засвоює новий спосіб дії слідом за вчителем: «Слово вимовляється так...»; «Вимовте разом зі мною»; «Дивіться, як треба писати...»; «Робіть разом зі мною так...», «Фігури, які я виклала на дошці – трикутники, знайдіть їх серед інших фігур»; «Порівняй свій малюнок з тими, які ти бачиш. Що не так? Подивись уважно ще раз. Що тобі хотілося б змінити?»

У структурі уроку місце гри, її тривалість визначаються завданнями уроку та змістом самої гри. Протягом уроку вчитель може ввести дві-три короткочасні ігрові ситуації різної тривалості, а може і весь урок побудувати у вигляді сюжетно-рольової гри.

До системи дидактичних ігор для першокласників доцільно включати такі: на формування розумових операцій (аналіз,

порівняння, класифікація, узагальнення); на відновлення, доповнення цілого; на виключення «зайвого»; драматизації; ігри-конструювання; рольові ігри з елементами сюжету.

Для участі в рольовій грі учні повинні мати уявлення про ті особливості діяльності, які можна відтворити ігровими засобами (мовні ситуації, жести, міміка, практичні дії, ігровий реквізит). Наприклад, досить вчителю поставити на столик вирізаний з фанери чи пінопласту екран телевізора «Малюк», натиснути намальовану клавішу, як юний диктор, виглядаючи з «екрану», докладає максимум зусиль, щоб прочитати текст якнайкраще, бо глядачі прискіпливо слухатимуть, чи подібний він до справжнього диктора.

Наведемо приклад уроку повторення й узагальнення вивченого за рік, на якому, вважаємо, досягнуто органічного поєднання ігрової і навчальної форми діяльності, навчання і розвитку учнів.

Готуючись до підсумкового уроку з математики, вчитель поставив перед собою різні завдання: зробити урок цікавим, щоб він запам'ятався дітям, щоб вони могли зустрітися на ньому з усіма друзями-ляльками, з якими «працювали» протягом року, переконатись, як багато дізналися за рік, були вдячними за це.

На уроці було використане різне обладнання: віночок із зелених гілочок; на дошці за ширмою виставлено звірят, з якими першокласники зустрічалися протягом року. В папках і кошиках діти принесли лісові подарунки і завдання; лічильний матеріал; запис на магнітофонній плівці пісеньки-танцю «Як діждемо літа» для фізкультхвилинки. Наведемо стислий опис уроку.

1. Мотивація навчальної діяльності

Учитель. Сьогодні в нас останній урок математики. Ви знаєте, що в нашій місцевості є гарний звичай: коли люди закінчують якусь важливу роботу (*будівництво, збирання врожаю*), вони роблять великий букет, квітку або вінок. Ось і для сьогоднішнього уроку звірята, з якими ви найчастіше зустрічались на уроках, виплели нам зелений віночок. (*Прикріплює збоку дошки віночок*)

– Подобається вам цей віночок? Чим його можна прикрасити?

Учні. Квітами, стрічками.

Учитель. Так. Щоб зробите це, треба виконати завдання, які підготували для вас учні «лісової школи». – Ось вони тут (*показує на закриту частину дошки*), чекають зустрічі.

2. Повторення й узагальнення вивченого

Учитель. Хто найперший прокидається вранці? Мабуть, наш голосистий Півник.

(Учителька відсовує ширму, звідти «вилітає» Півник, в якого хвіст кольорів веселки, на кожній пір'їнці завдання для усної лічби. Учні вітаються з Півником, повторюють назви кольорів, а потім проводять усну лічбу за завданнями, що на пір'ячках.) Школярі, які правильно розв'язали перший і останній приклади, виходять до дошки, вибирають серед паперових квітів, що лежать на столі в учителя, квітку і прикрашають нею віночок.

Потім звірята «спілкуються» з першокласниками: відсовується ширмочка і з'являється Лисичка з кошиком завдань. Діти лічать двійками у межах 10, потім відтворюють пропущені числа, розв'язують задачу у віршованій формі. (Два нівники на току, дві гусочки у садку дві качечки на воді, дві курочки в лободі. Скільки всіх?)

Після цього розв'язують завдання *Вовчика*:

1. Загадка. Якось бігло через ліс 8 кіз. 5 були з них білі-білі, а всі інші – сірі-сірі. Скільки бігло через ліс сірих кіз?

2. Які числа пропущені? 2,..., 6,..., 10,..., 16,..., 20.

Завдання Зайчика.

1. Задача. Біля лісу на галявці знайшли моркву сірі зайці. 10 морквин – це немало. 8 з'їли. Скільки стало?

2. Що ви знаєте цікавого про число 1? Яке число найменше? Що вийде, якщо додати або відняти нуль?

(З-за ширми з'являється Мишенятко. Воно пропонує дітям перепочити. Учні стають у два кола і під мелодію пісні «Як діждемо літа» водять хоровод.)

Учитель. Діти, як ви думаєте, чи всі наші давні знайомі з лісової школи завітали до нас?

Учні. Ні, не було Білочки, Ведмежатка.

Учитель. Давайте погукаємо їх. (З'являються звірята. Діти вітаються з гостями і розв'язують завдання, поставлені ними.)

Протягом уроку на віночку «розпускаються» дедалі нові квітки. Діти милуються віночком.

3. Прощання з підручником «Математика»

Діти переглядають підручник, гортають сторінки, дякують книжці, що допомагала їм учитися математики.

Учителька дістає з «чарівної скриньки» новий підручник для другого класу, показує його. Цю книжку першокласники, так само, як і інші нові підручники, кладуть у «скарбничку знань», яку розкриють у вересні наступного року.

Спостереження за реакціями дітей, їх відповідями, переконують, що ігровий сюжет уроку допоміг учителеві зробити навчання емоційним, запропонувати такі види завдань, в яких учні повинні були виконати різноманітні розумові дії, виявити кмітливість.

Початок навчання з шести років, на думку деяких учителів, вимагає насичення уроку розважальними ситуаціями, особливого тону голосу вчителя, постійного збудження емоцій дітей. Наші спостереження переконують, що найкращу працездатність дітей забезпечує спокійна, в міру енергійна, різна за темпом спільна діяльність педагога і школярів. Ніякої розважальності заради неї самої та ніякого нервового поспіху не повинно бути. Треба придивитися, простежити в часі, що діти можуть зробити за урок, і відповідно планувати обсяги завдань.

Для підвищення результативності уроку із шестирічними учнями **важливо вчасно чергувати завдання, що потребують різних видів сприймання.** Зокрема, слухову роботу доцільно змінювати практичними діями з різними рухами. Важливо урізноманітнити й форми завдань. Так, діти можуть працювати індивідуально, разом з учителем (наприклад, аналізують звуковий склад слова, пишуть літери, розбирають схему речення).

На кожному уроці слід обов'язково приділяти час на виконання самостійних завдань, переважно практичного характеру. Їх обсяг і тривалість рекомендуємо визначати з урахуванням того, що дуже короткочасна робота не ефективна, оскільки малюки не відразу починають працювати (кілька разів перекладають зошит, змінюють позу, заглядають до сусіда, чекають від учителя особистого звернення). **У першому класі, як правило, доцільна самостійна робота тривалістю 4 – 5 хв. з опорою на різні форми сприймання і пам'яті.** Наприклад, для самостійних завдань на уроках математики, якщо мислительні і практичні дії взаємозв'язані: «Полчи кружечки і розфарбуй їх», «Знайди і підкресли», «Об'єднай лінією», «Склади з фішок приклад і підготуйся відповісти...», «Намалюй стільки, скільки...»

Наведемо деякі види самостійних завдань, які можна використати з різною метою в процесі засвоєння складу числа, прийомів обчислень, підготовки руки до письма, розпізнавання геометричних фігур.

1. Малювання за допомогою трафаретної лінійки геометричних фігур; розфарбовування. Наприклад: 1) у верхньому ряді намалювати трикутники, у нижньому – стільки ж квадратів; 2) обвести за допомогою трафаретної лінійки різні за розміром кола, найбільше – зафарбувати.

2. Виконання завдань за допомогою фішок: 1) викласти стільки фішок, скільки пелюсток у квітці; 2) викласти фішок більше, ніж прапорців (за підручником математики).

3. Самостійні роботи в зошитах з друкованою основою можуть бути дуже різноманітними. Типові завдання: 1) підготовчі до письма вправи; 2) складання різних узорів; 3) написання цифр; 4) домальовування частин предмета; 5) замальовування, обведення різних предметів з певною метою; 6) розв'язування прикладів тощо.

4. Виконання завдань за підручником: 1) закінчити запис прикладу; 2) порівняти числа; 3) скласти за малюнком приклади і задачі; 4) розв'язати задачу або приклад; 5) заповнити таблицю; 6) виміряти відрізки.

5. Самостійна робота з роздавальним матеріалом: 1) за допомогою малюнків передати умову задачі; 2) за допомогою малюнків скласти приклади, якщо відома відповідь.

6. Малювання і креслення у зошитах різних фігур, предметів, відрізків, обчислювальної лінійки.

Виконанню самостійних завдань має передувати чітка інструкція, концентрація уваги першокласників на найважливіших моментах роботи, фіксований у часі початок роботи, стимулювання темпу роботи («пишіть не поспішаючи, але й часу не гаючи»).

У першому класі добрий результат дає виконання самостійних завдань у парі. Приклади завдань: на парту дається один конверт з кількома літерами, з яких можна скласти слова; на уроці математики двоє учнів складають приклади з набору чисел, розкладають на групи геометричні фігури, вилучають зайвий малюнок.

Великі можливості для роботи в парах дають уроки малювання і трудового навчання, де учні вдвох можуть виконувати роботу на одну тему (на одному аркуші або на двох, а потім об'єднати). На уроках мови діти в парі можуть підготувати сценку-діалог (розмову по телефону, покупець – продавець, лікар – хворий тощо).

Протягом уроку обов'язково слід проводити динамічні паузи. У дослідженнях зі шкільної гігієни пропонується такий варіант: 3 хв. після 12 – 15 хв. уроку і 2 хв. – десь після 20 хв. Однак це лише один з можливих підходів. Треба вчасно помічати спад інтересу, працездатності дітей, враховувати провідну діяльність на уроці, не переривати фізкультурними вправами незавершену роботу. Безумовно, чим більше статичне навантаження, тим частіше й активніше треба робити фізкультурні вправи, а на деяких уроках (праці, ознайомлення з навколишнім, музики і ритміки) сам процес навчання передбачає достатню рух-

ливість. Звернемо увагу й на коефіцієнт корисності фізкультурних вправ. Наприклад, недоцільно використовувати віршування під час виконання дітьми вправ, бо для них стає важливою не точність і сила рухів, а гучність вимови, до того ж збивається ритм дихання. Для забезпечення ритму промовляти може вчитель. У фізкультурних паузах треба протягом дня цілеспрямовано навантажувати й розслабляти різні групи м'язів дітей, особливо плечей, спини, тазостегнових суглобів; обов'язково слід давати відпочинок очам, практикувати імпровізацію рухів під музику, пропонувати дітям відтворити типові рухи звірят.

Завершусь структура уроку етап підбиття підсумків, який є обов'язковим. Шестиліткам при цьому доцільно знову подивитися на зоровий план уроку, пригадати, що робили, які завдання виконували, чого навчилися, яке завдання сподобалося найбільше, чия відповідь запам'яталася. Це потрібно і для виділення того, що треба запам'ятати.

Деякі вчителі наприкінці уроку влаштовують загальну виставку робіт дітей, у якій учні беруть участь за бажанням. Першокласники обмінюються зошитами, учитель коментує деякі роботи, заохочує до праці.

Домашніх завдань у першому класі немає. Але дітям цікаві, корисні та посильні усні й практичні завдання (тільки не письмові), які мають загальнорозвивальне значення або дають можливість застосувати щойно вивчене. Наприклад, полічи, скільки у твоєму садку яблунь і груш, скільки вікон і дверей у твоїй квартирі, за скільки кроків ти перейдеш кімнату; спостерігай, які квіточки найперші зацвітуть на твоєму городі; дізнайся, скільки років кожному члену сім'ї; розкажи вдома, які нові слова ти вмієш читати; подивися, чи є у вашій квартирі предмети такої форми; знайди казочку про ялинку тощо.

Отже, в методиці уроку для шестирічних учнів мають відбиватися загальні вимоги до організації навчання у початкових класах і специфічні умови, зумовлені віком учнів. Особливо важливі динамічність і водночас цілеспрямованість уроку, чіткий розподіл часу, взаємозв'язок навчальної діяльності з ігровою, опора розумових дій на практичні, поступовий перехід від співробітництва з учителем до самостійної роботи.

6.6. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНІХ УРОКІВ

Один із напрямів методичного оновлення уроків у початкових класах – проведення їх на основі інтеграції навчального матеріалу з кількох предметів, об'єднаних навколо однієї теми. Цей підхід сприяє інформаційному збагаченню сприймання, мислення і почуттів учнів за рахунок залучення цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань.

Інтеграція (від лат. *integer* – *повний, цілісний*) шкільного змісту може бути повною або частковою. Деякі методисти схильні вважати, що інтеграція – зовсім не нове явище у вітчизняній початковій школі, адже ще К.Д.Ушинському шляхом інтеграції письма і читання вдалося створити синтетичний метод навчання грамоти.

Інтеграція лежала і в основі комплексних програм, які склалися у 20-х роках. Побудовані на основі широкої міжпредметної інтеграції, вони, на жаль, виявилися непродуктивними для навчання і розвитку учнів, бо не давали їм систематичних, ґрунтовних знань і вмінь.¹

Близкучим прикладом проведення інтегрованих уроків був досвід В.О.Сухомлинського, його «уроки мислення в природі», які він проводив у Павлівській школі для 6-річних учнів. Це, на наш погляд, – інтеграція основних видів пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мовлення) з метою навчання, виховання і розвитку дітей 6 – 7 років. У наш час ідея інтеграції змісту і форм навчання приваблює багатьох учених і вчителів-практиків.

Цікаво, що характерною рисою початкової школи багатьох закордонних країн стало навчання за інтегрованими курсами. Так, читання, письмо, усне мовлення об'єднані в мистецтво мовлення; відомості з історії, географії, громадянства – у суспільствознавство; відомості з фізики, хімії, біології, астрономії – у природознавство. Методичне проведення інтегрованих уроків потребує дуже високого професіоналізму й ерудиції вчителів.²

Учителі початкової школи можуть проводити уроки за інтегрованими програмами з таких предметів: ознайомлення з навколишнім (або «Людина і світ»), художня праця, музика і рух.

¹ Див.: *Светловская Н.Н.* Об интеграции как методическом явлении и ее возможности в начальном обучении // Нач. шк. – 1990. – № 5. – С. 57 – 58.

² Див.: *Колягин Ю.М., Алексеев О.Л.* Интеграция школьного обучения // Нач. шк. – 1990. – № 9. – С. 28 – 29.

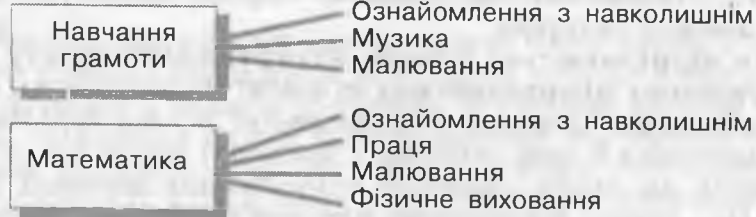
Крім того, в деяких школах у регіональному або шкільному компоненті введено інтегровані уроки з народознавства, валеології, українознавства, розвитку творчих здібностей, етики, художньої культури.

Чим відрізняються уроки інтегрованого змісту від використання міжпредметних зв'язків? На наш погляд, це – різні дидактичні поняття. Міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань з матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення його теми. Це – окремі короткочасні моменти уроків, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню якогось конкретного поняття. Припустимо, на уроках читання у 3-му класі з теми «Прийди, весно, з радістю!» вчитель у бесіді активізує ознаки картин природи в середині чи наприкінці весни, залучає дитячі малюнки на весняну тематику. В цьому разі маємо справу з міжпредметними зв'язками уроків природознавства і малювання. Якщо ж учитель проводить урок на тему «Художній образ весни», на якому інтегровано зміст з різних предметів, і учні включаються у різні види діяльності, щоб в їхній свідомості та уяві виник літературно-художній образ весни, то такий урок вважаємо інтегрованим. Особливість його в тому, що тут поєднуються **блоки знань** з різних предметів, підпорядковані одній темі. Тому дуже важливо чітко визначити головну мету даного інтегрованого уроку, те, як він сприятиме цілісності навчання, формуванню знань на якісно новому рівні. Вважаємо, що метою інтегрованих уроків є створення передумов для різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уяви, позитивного емоційного ставлення до пізнання.

Аналіз діючих програм для 4-річної школи і вивчення досвіду практиків розкривають широкі можливості для інтеграції навчального матеріалу з багатьох предметів. Покажемо лише основні зв'язки між предметами для проведення інтегрованих уроків (Див.схему).

Як бачимо, можливості для інтеграції навчального змісту, а згодом і проведення інтегрованих уроків, досить широкі. Що ж до їх кількості, то тут, гадаємо, однозначної відповіді бути не може. Все залежить від уміння вчителя синтезувати матеріали, справді органічно пов'язані між собою, і провести інтегрований урок без перевантаження дітей враженнями, щоб він підпорядковувався головній меті, а не був безладною мозаїкою окремих картин. Тому бажано заздалегідь, хоча б на півріччя, проаналізувати календарне планування, зіставити матеріал різних предметів, визначити теми, близькі за зміс-

1-й клас



2-й клас



3 – 4-ті класи



том або метою використання. Адаже до проведення інтегрованих уроків готуватися треба не лише вчителю, а й учням.

Здебільшого інтегровані уроки в початкових класах проводить один учитель. Але в деяких випадках це можуть робити і два викладачі. Розглянемо приклад інтегрованого уроку «читання – народознавство» з теми «Здрастуй, літечко красне!» Провели його в 3-му класі вчитель-класовод і вчитель з народознавства.

Наведемо фрагменти уроку.

Учитель. Діти, ми закінчили тему, над якою працювали з великим задоволенням. Скажемо хором її назву...

Учні. «Прийди, весно, з радістю!»

Учитель. Сьогодні в нас незвичайний урок зустрічі з новою темою про таку пору року, яка багатьом подобається найбільше. Так, це улюблена пора – літо. Отже, ми вітаємося сьогодні з літом. Що ви вже читали про його перший місяць?

Учні. Червень – це місяць тиші, бо не можна полахати пташок, які висиджують пташенят.

– У червні будуть зелені свята. Мені бабуся казала, що раніше у цей день навіть коровам виплітали вінки й надівали їх на роги, коли ті поверталися ввечері з пасі.

– У червні вже є різні ягоди, чимало квітів...

Учитель. Правильно, діти. Зараз розгорнемо підручники, знайдемо за «Змістом» нашу нову тему. Подивіться, яким оповіданням вона починається, хто його автор. Він вам знайомий. Чи пам'ятаєте твори Юрія Старостенка? Які саме? Автор – дуже спостережлива людина. Прочитайте мовчки його оповідання, а потім поділимося враженнями про нові ознаки червня.

(Відбувається робота над прочитаним текстом.)

Учитель. Які слова для вас не зовсім зрозумілі? Які речення привернули вашу увагу своїм змістом, відкрили щось нове?

Учні. Незвичайно те, що про червень написано, як про чубатого хлопчика, який працює, а його одяг у різних фарбах...

Учитель. А чому він тримав червоний пензлик? Знайдіть ознаки і дії, які характеризують цей місяць.

Учні. Червень який? Довгожданий, сорочка червона на нім розхристана, чубок розпатланий, штани визеленені.

Червень що зробив? *Прийшов, привів, заходився, тримає, мазнув, прошелестів, прозвітував, працює, кличе, гукає, пішов.*

Учитель. Чому так багато дієслів передають вдачу червня? Що це на вашу думку означає? Кого він закликав?

Проспіваємо усі разом: «Іди, іди, дощику, зварю тобі борщину...»

(Далі урок продовжує вчитель народознавства).

Учитель. Діти, слухаючи голос народу і рідної природи, ми вчимося не лише з підручників, а насамперед з життя. Вдома ви мали розпитати своїх рідних, які вони пам'ятають прикмети, приказки про літню пору. Про що вам удалося дізнатися?

Учні. Бджоли сидять на стінках вуликів – на спеку. Якщо ластівки літають низько і граються – на дощ і вітер. Кроти нарили високі купи – буде тепла, ясна погода. Літній ранковий туман – на ясну погоду. Мерехтять зорі – кілька днів буде ясно і тихо...

Учитель. Приємно, що у ваших родинах такі спостережливі люди. А чи доводилося вам чути про зелені свята, брати у них участь?

Учні. Ми бачили, що на початку червня в селах на брамах і в хатах висять зелені гілки.

Учитель. Так, запашними травами, квітами зустрічають люди літо.

А які ще літні народні свята ви знаєте?

Учні. Івана Купала, обжинки.

Учитель. Так, це прекрасне старовинне свято. Івана Купала відзначають у час найбільшого буяння природи. У давнину люди вірили в очищувальну силу вогню. У ніч з 6 на 7 липня сільська молодь сходилася за селом, на пагорбку розкладали багаття. Коло вогнища водили хороводи, співали пісень, тут лунали жарти, гумор, найсміливіші стрибали через вогонь. Люди збирали у цю ніч зілля. «Іванове зілля» використовувалось у лікуванні і ворожінні. За народним звичаєм шукали квітку папороті. Вважалося: хто знайде її, стає ясновидцем. Цієї ночі дівчата виплітали вінки, пускали їх на воду у річку, щоб знайти свою долю. Про це свято в народі складено багато пісень. Чи знаєте ви якусь? Я заспіваю, а ви підхоплюйте. (На дошці текст пісеньки.)

Учитель. А яким святом кінчається літо?

Учні. Жнивнами. Обжинками. Святом збирання врожаю.

Учитель. Найдавніше свято – обжинки. Женчики славлять перший сніп, бажають усім зібрати перший урожай. А дійшовши межі, лишають на лану кущик жита чи пшениці. Його старанно обполюють, перев'язують стрічкою, а зерно висипають на землю, щоб і наступного літа був гарний урожай. Пригадаймо обжинкові пісні, які ви співали на уроці музики, а може, хтось пам'ятає ті, що у 2-му класі співали, коли вивчали розділ «Осінь щедра, осінь золотава!»?

Учні стають у два хороводи і зі співом ходять по колу.

Учитель. Ось цим ідедрим місяцем закінчується літо. У народі кажуть: «Серпень – вінець літа».

Закінчує урок учитель-класовод, яка пропонує дітям скласти вдома розповідь про одне з літніх свят і проілюструвати її малюнком.

Наведений урок, на наш погляд, є вдалим прикладом інтеграції змісту двох предметів (читання і народознавства) навколо однієї теми. Враховуючи, що це вступний урок до теми, вчителі ставили мету – насамперед домогтися емоційності, образності сприймання матеріалу. На уроці перепліталися різні види діяльності: учні читали, слухали розповідь, співали, танцювали. Усе це захоплювало, загострювало увагу дітей, зв'язувало сучасне з минулим, розкривало перед ними дивний світ народного життя.

Інтегрований урок «Розвивай свої здібності». Це – «уроки-тренінги», на яких діти вправляються в розвитку мислительних умінь, діалогу, фантазуванні, володінні своїм тілом.

До таких уроків дітей слід готувати поступово, включаючи в окремі уроки (найчастіше на початку) вправи для тренування уваги, мислення, уяви, координації рухів. Нині для учнів початкових класів створено навчальні посібники розвивального змісту, які є основою для проведення інтегрованих уроків.¹

Мета уроків «Розвивай свої здібності» – цілеспрямований розвиток сенсорних умінь, мислення, конструювання, дитячої творчості.

Ось фрагмент одного з інтегрованих уроків у 2-му класі, де різні види діяльності (читання, розвиток мовлення, музика, фантазування) були об'єднані навколо теми «Таємниця віршування».

Діти принесли на урок книжки з віршами, які їм сподобалися. Уривки з вибраних творів учні читали у такій послідовності, яка відповідала символічним позначенням змісту, зображеним на дошці. А саме: послухаємо вірш, який викликає усмішку, замилювання красою, роздуми, співчуття... З усмішкою слухали діти вірш Романа Сефа «На світі все на все похоже...». А потім намагалися його доповнити, називаючи, на що схожі гори, їжак, хмари тощо. Цей вид діяльності логічно продовжився в грі «Знайди порівняння». Учитель вивішує на дошці ряд малюнків. Наприклад, малюнок паркетної підлоги.

Учитель. Діти, на що це схоже?

Учні. На ялинку, на слід автомобільних шин, на мозаїку, на знаки «<», «>».

Учитель. Той, хто вміє помічати подібне навіть між далекими речами, вміє і у віршах знайти незвичайні порівняння,

¹ Див.: Савченко О.Я. Розвивай свої здібності. – К., 1995; Савченко О.Я. Умінь вчитися. – К., 1996.

дібрати цікаві рими. Прочитайте з тих віршів, що ви дібрали, такі порівняння і рими, які вас вразили, відкрили нове в знайомих предметах. Бачити по-новому відоме – лише один із секретів віршування. Цих секретів багато, їх пошук ми продовжимо на інших уроках.

Розглянемо інтегрований урок в ігровій формі за тематичним сюжетом «Юні розвідники».

Учні сидять напівколом, щоб бачити один одного.

Мотивація діяльності.

– Діти, – каже вчитель, – уявіть собі, що має зніматися кінофільм про юних розвідників. Режисер випробовує на ролі хлопчика і дівчинки багатьох дітей, які бажають зіграти ці ролі. Коли майбутні актори приходять, їм пропонують кілька завдань, щоб побачити, хто вміє тихенько ходити, у кого – гострий слух, хто вміє діяти в уявній ситуації. Зараз і ми потренуємося у цих цікавих вправах. Ваше завдання виконувати все дуже точно, нечутно, контролюючи кожний рух. Ви знаєте, що розвідники на завданні майже не розмовляють або говорять дуже тихо. Так і ми з вами діятимемо.

Зміст діяльності.

1. Тренуємо нечутність рухів.

а) У парах помінятися місцями з товаришем, який сидить навпроти.

б) Тихо встати, взяти стілець і без звуку перенести його на те місце, де сидить товариш, і сісти на нове місце. (Беруть участь по черзі всі діти.)

2. Розвиваємо слух і пам'ять.

а) Протягом 10 секунд із заплющеними очима діти слухають звуки з навколишнього. Потім називають у певному порядку, що почули.

б) Відгадати на слух, яка це дія. У всіх дітей очі заплющені, а вчитель виконує у чіткій послідовності такі дії: розгортає цукерку, розбиває горіх, розриває панір.

в) Відгадати, чий голос. Той, хто має відгадувати, відвертається від класу. На дошці записано три слова, вчитель показує жестом, хто їх промовить. Учень розпізнає голоси.

3. Гра «Як змінилася поза?».

Один учень уважно придивляється, як сидять діти на двох трьох стільцях. Потім заплющує очі, а хтось змінює положення тіла. Той, хто відгадує, має показати, як було спочатку.

4. Про що можна дізнатися навпомацки?

Із зав'язаними очима діти мають визначити вартість: а) трьох різних монет; б) контур іграшки тощо.

5. Ігрова вправа «Передай невидиме».

Учні розігрують сценки: проводи на вокзалі (передають невидимі речі у вагон; ніби складають щось у валізу), вантажать цеглу і т.п.

Такі вправи спочатку виконує одна команда (півкола), а друга – спостерігає, оцінює, потім вони міняються місцями.

Вправи в ігровій формі з елементами змагання діти виконують охоче, з великою віддачею, вболіваючи за спільний результат.

Підсумовуючи, наголосимо, що інтегровані уроки дають відчутні результати в розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів, формують здатність володіти своїм тілом, усвідомлювати значення самовиховання.

Таким чином, змістовні й цілеспрямовані інтегровані уроки вносять у звичну систему уроків привабливу для учнів новизну, знімають суворі кордони предметного викладання, а найголовніше – інтеграція змісту і організаційних форм допомагає дітям сприймати важливі поняття, явища цілісно й водночас різнобічно.

6.7. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ ВІДКРИТОГО УРОКУ

Ця форма навчання вчителів і передачі передового педагогічного досвіду має плюси і мінуси. Вдалий відкритий урок захоплює присутніх майстерністю того, хто його проводить, спонукує до пошуків, творчості.

Це – не просто правильне проведення заняття, а своєрідний методичний взірець, коли справджується повною мірою прислів'я «Краще раз побачити, ніж сто разів почути». Водночас кожний учитель, якому доводилося проводити відкриті уроки, знає, яких це потребує зусиль, підготовки, нервової віддачі не лише від педагога, а й від учнів. Після відкритого уроку інші уроки цього дня вчителеві важко провести на належному рівні через перевтому.

Противники відкритих уроків порівнюють їх з добре підготовленим сценарієм, де немає неправильних відповідей учнів і один вид діяльності швидко змінює інший. Тому вчителі уникають давати відкриті уроки, коли треба пояснювати складний новий матеріал, а отже, можуть виникати передбачені проблеми. Відкритий урок легше підготувати, коли проводиться закріплення, узагальнення матеріалу і е

можливість урізноманітнити систему вправ, застосувати картки, таблиці, показати різні форми роботи. Такий «декоративний» урок лишає відчуття невдоволення, адже присутні знають, який важкий шлях веде до високих результатів.

Молодому вчителю до відкритих уроків треба ставитися як до школи педагогічної майстерності, в якій корисно спостерігати й аналізувати процес навчання, а не готові результати. Тому з першого року самостійної роботи бажано відвідувати більше уроків своїх колег. Це дає змогу проникнути в творчу лабораторію вчителя, побачити труднощі, які він долає, відчутти на уроці атмосферу пошуку, імпровізації, гнучкості педагогічного мислення.

Методоб'єднання школи, плануючи на рік певну кількість відкритих уроків, як правило, враховує кілька обставин: 1) проблему, над якою працює початкова ланка; 2) результати роботи початкових класів за минулий рік; 3) індивідуальні особливості роботи вчителів; 4) ініціативу учителів щодо проведення відкритих уроків. Найкращий варіант, коли вчитель сам погоджується зробити це для колег. Адже в кожного творчого педагога має бути потреба перевірити свої знахідки оцінкою колег, побачити свою роботу їхніми очима.

Як правило, протягом року кожний учитель (у тому числі й молодий) проводить відкритий урок. Добре, якщо в школі заплановано систему відкритих уроків з певної наскрізної проблеми або педагога на свій вибір дають уроки, на яких демонструють застосування конкретних методичних прийомів (скажімо, групова робота, прийоми драматизації, способи перевірки домашніх завдань тощо).

Корисно проводити відкриті уроки-панорами, на яких демонструється система методичних прийомів, що сприяють формуванню і вдосконаленню навичок читання, грамотного письма, обчислень. Практика засвідчує, що уроки-панорами доцільно проводити, коли вивчаються центральні теми програми, здебільшого на завершальному етапі.

Щоб відкритий урок був якнайефективнішим для відвідувачів, слід передбачити таку **послідовність роботи**:

1. **Підготовка вчителя до відкритого уроку** має два аспекти – чітке визначення мети уроку з точки зору навчання учнів і мети відвідування колег. Перед проведенням уроку бажано, щоб учитель поінформував присутніх про: а) задум відкритого уроку; б) реальні навчальні можливості цього класу; в) проект майбутнього уроку; г) якими матеріалами користувався вчитель, готуючись до нього. Бажано, щоб до початку уроку в присутніх був запис теми відкритого уроку, його мети, обладнання.

2. **Спостереження уроку.** Нерідко хід відкритого уроку, його динамізм, яскравість захоплюють присутніх, і мало хто встигає все записати й осмислити. Гадаємо, що спостереження і подальший аналіз уроку полегшить його запис з одночасним методичним коментарем. У методичному коментарі відмічаємо свої враження від педагогічного спілкування вчителя з дітьми, відповідей учнів, оцінюємо вміння використовувати ті чи інші прийоми; фіксуємо доцільність вибору форми роботи тощо.

Запис уроку доцільно здійснювати за такою формою (орієнтовний фрагмент уроку):

Дата _____

2-й клас. Урок математики.

Тема: Формування в учнів узагальнених способів дій.

Мета. Створити умови для самостійного знаходження учнями узагальненого алгоритму розв'язування складених задач; удосконалювати вміння аналізувати, порівнювати, абстрагувати, виховувати наполегливість, цілеспрямованість.

Хід уроку	Час	Методичний коментар
1. Мотивація діяльності і підготовка до ознайомлення з новим матеріалом. <i>Учитель.</i> Сьогодні ви ознайомитеся з новим видом задачі. Наша мета – не просто розв'язати якусь одну задачу, а знайти той ключик, який допоможе «відімкнути» замочок будь-якої задачі цього виду. А поки, щоб набратися сили, порозв'язуємо легенькі, знайомі задачі. Ваше завдання – уважно прослухати кожну, доповнити умову запитанням, записати коротко, розв'язати і сказати відповідь.	2 хв	Клас підготовлений до роботи. На кожній парті – підручник, зошит, олівці двох кольорів, саморобний довідник.

3. *Аналіз уроку в процесі загальної дискусії.* Після уроку доцільно спочатку вислухати міркування вчителя, який його проводив, щодо реалізації власних задумів (що вдалося, що виявилось непередбаченим, що вимагало додаткових пояснень тощо).

Відомі два підходи до аналізу уроку – **поелементний і системний**. Поелементний передбачає розчленування уроку на окремі складові за різними напрямками та оцінку їх якості відповідно до мети та вимог методики. Системний аналіз передбачає розгляд уроку як певної педагогічної цілісності, в якій розв'язуються психолого-дидактичні і методичні завдання. На наш погляд, найбільш оптимальним є поєднання обох форм.

Мало корисні буде, коли замість ґрунтового аналізу присутні обмежаться висновком: «Урок хороший» або навпаки – «Цей урок нікуди не годиться». Як схвалення, так і негативна оцінка мають бути вмотивованими, розгорнутими, повчальними для присутніх, взірцем для самоаналізу уроку й подальшої роботи вчителя.

Відвіданий урок доцільно проаналізувати за такими напрямками:

1. Готовність класу до роботи.
2. Визначення в плані уроку теми і мети (їх правильність, відповідність програмі; взаємозв'язок між цілями). Скажімо, відзначаємо, що на спостережуваному уроці цілі були поставлені правильно, чітко та взаємозв'язано.
3. Відповідність фактичного змісту уроку його цілям (обсяг матеріалу, його характер, вмотивованість залучення вправ, використання підручника та обладнання). Наприклад, відзначаємо, що зміст був зумовлений його метою, не було нічого зайвого, на уроці засвоєння нового матеріалу учні займалися тільки математикою і саме усвідомленням способу розв'язування нового виду задач. Отже, урок був цілеспрямований, ніякої зовнішньої розважальності. Урок захопив дітей логікою, чіткою організацією праці, нічого не відволікало їх від головного. Виховання і розвиток відбувалися тут не через залучення додаткового матеріалу, а природно здійснювалися через зміст самої навчальної діяльності.

4. Організація навчальної діяльності школярів на уроці: доцільність вибору методів і прийомів роботи з точки зору їх придатності для реалізації завдань уроку, відповідності характеру матеріалу, сприйняття учнями даного класу, засоби стимулювання активної роботи, забезпечення свідомого й міцного засвоєння матеріалу тощо.

Під час спостереження варто звернути увагу на темп роботи дітей, рівень сформованості їхніх організаційних і мислительних умінь, готовність співробітничати з учителем і товаришами.

5. Режим навчальної праці на уроці: розподіл часу, чергування різних видів діяльності як за змістом, так і за формою сприймання; засоби концентрації уваги, запобігання втоми учнів.

6. Оцінка структури уроку та якісна характеристика його окремих елементів: відповідність обраної структури уроку його меті, кількість етапів, обґрунтованість їх послідовності, логічний зв'язок між ними; відбиття у структурі особливостей предмета, характеру виучуваного матеріалу тощо.

7. Мотиваційний мікроклімат уроку: загальна атмосфера спілкування, якість мовлення учителя, стимулювання дітей до співробітництва, спостережливості, уміння підтримати дитячу думку, засоби заохочення.

8. Загальна оцінка результативності уроку.

Найголовніший показник ефективності уроку у початкових класах – такий результат, коли учні безпосередньо на уроці розібралися в матеріалі й у цілому засвоїли його.

В аналізі відкритого уроку слід оцінити можливість виразно простежити особливості використання тієї чи іншої методики. Останнє набуває першорядного значення, коли йдеться про відкриті уроки-панорами.

Уроки-панорами мають пряму установку на розкриття методики вчителя, освоєння творчого досвіду. Щоб перейняти досвід, потрібні внутрішня готовність педагога, розвинене мислення, певний рівень начитаності, вміння всебічно аналізувати свої можливості та умови роботи з класом.

6.8. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЕКСКУРСІЙ

Екскурсії в початкових класах розглядаються як метод і як форма організації навчання. У програмі з природознавства, ознайомлення з навколишнім, читання вказується мінімум обов'язкових екскурсій. Учитель має право вносити зміни в їх тематику, об'єднувати години для екскурсій, які надаються для різних предметів. Адже на одній екскурсії можна розв'язати кілька завдань, не забуваючи про основне – індивідуальні спостереження і практичні завдання для кожного учня.

Мета екскурсії – збагатити (розширити, поглибити) чуттєве й логічне пізнання дітей, їхній соціальний досвід,

сприяти розвитку мовлення, мислення, уяви. Отже, екскурсії є багатофункціональними. Тому їх проведення може мати загальноосвітню і тематичну спрямованість. Результати однієї екскурсії можна використовувати на різних уроках: читання, ознайомлення з навколишнім, природознавства, малювання тощо.

Залежно від змісту теми й підготовки учнів екскурсію можна провести як підготовчу до вивчення теми, в процесі вивчення матеріалу і як завершальний етап його засвоєння. Наприклад, розпочати вивчення природознавства можна з вступної екскурсії в природу. Це зацікавить дітей новим предметом, самими спостереженнями за явищами природи. Вивчення пір року також пов'язано з проведенням екскурсій. У цьому разі спостереження дають нову поживу для емоційних вражень, сприяють поглибленню раніше набутих знань. Екскурсії в природу, які проводяться наприкінці року, допомагають узагальнити й систематизувати раніше набуті знання під час безпосереднього спілкування з природними об'єктами.

У початкових класах корисно проводити екскурсії з математики і трудового навчання з елементами практичної роботи на місцевості. Безпосереднє сприймання об'єктів і явищ, які є засобом формування понять про кількісні відношення і просторові форми, – чуттєва основа логічних і практичних дій. Наприклад, першокласники на математичній екскурсії до парку чи лісу краще засвоюють такі поняття, як *багато, кожний, усі, праворуч, ліворуч, попереду, позаду, між* тощо. Особливо цікаво дітям розпізнавати у природному оточенні різні геометричні фігури: клумба – це коло, ворота – прямокутник, листочок схожий на овал тощо; вимірювати довжину кроком, на око.

У використанні методу екскурсій можна виділити три етапи.

Перший етап – підготовка вчителя й учнів до екскурсії. Учителеві важливо якнайбільше дізнатися про об'єкт, куди планується екскурсія, побувати там, уважно оглянути місцевість, визначити, на що слід звернути особливу увагу дітей, які слова, об'єкти пояснити. Маршрут має бути цілком безпечним для здоров'я дітей.

Участь в екскурсії, вихід усім класом за межі школи з перспективою дізнатися про щось нове мають бути для дітей очікуваною і радісною подією. Треба завчасно попередити учнів, як одягнутися, що взяти із собою, як поводитися на екскурсії. Щоб зацікавити дітей майбутніми спостереженнями, бажано перед цим провести коротку бесіду-розповідь або продемонструвати відповідні ілюстрації. Доцільними є індивідуальні та групові завдання: спостереження за певним об'єктом, збиран-

ня відомих рослин, плодів, камінчиків, іншого природного матеріалу.

Другий етап – проведення екскурсії за наперед складеним планом. У плані треба зазначити освітні, розвивальні і виховні цілі, визначити послідовність дій в огляді, спостереженнях. Бажано сформулювати два-три проблемно-пізнавальних запитання, на які учні зможуть відповісти в результаті самостійних спостережень.

Треба привчати дітей не бути байдужими до незрозумілого, незнайомого; підтримувати їхній інтерес у процесі спостережень цікавими запитаннями, поясненнями, порівняннями.

Третій етап – післяекскурсійна робота. Тут важливо закріпити результати екскурсій і дати дітям можливість застосувати нові знання, враження, індивідуальні почуття у різноманітній діяльності. Можливі й корисні такі форми роботи: узагальнююча бесіда на уроці, складання усних розповідей, написання творів, оформлення тематичних альбомів або колекцій, гербаріїв, малювання, виготовлення саморобок з природного матеріалу, складання задач тощо.

Найважливіше завдання екскурсії – розвиток спостережливості учнів. Спостережлива дитина, сприймаючи об'єкти, прагне всебічно зрозуміти їх, зіставити з відомими речами, робить певні висновки. Не випадково К.Д.Ушинський підкреслював, що від якості спостережень дітей залежить і якість їхніх думок.

Вивчення природничого матеріалу особливо сприяє активізації та розвитку дитячої спостережливості: ведення календарів природи; порівняльні описи сезонних явищ; спостереження за тваринами, рослинами; змалювання листя різних дерев; збирання гербаріїв тощо. Усі ці види роботи дають необмежений простір для розвитку здатності дитини вдивлятися в навколишній світ, помічати найтонші деталі, розуміти взаємозв'язок між предметами та явищами. І, що дуже важливо, поглиблення інтересу до навколишнього життя стимулює самостійні спостереження незнайомих предметів не тільки в межах навчальних програм, а й поза ними.

Щоб правильно провести з учнями спостереження, треба заздалегідь визначити його об'єкт і мету; обрати найдоцільнішу форму організації; продумати методи й прийоми спостережень. Спочатку слід зацікавити дітей майбутньою роботою. Коротка вступна бесіда спрямує активність на пізнання нового в спостережуваному об'єкті.

Варто уникати завдань, які потребують простого переліку. Завдання мають активізувати мислення, спонукати до самостійного пояснення елементарних закономірностей, причин і наслідків.

Основний зміст процесу спостереження – аналіз-обстеження або розгляд об'єкта. При цьому важливо спрямувати увагу на основне, типове в предметі і на його специфічні особливості.

Завершується спостереження визначенням нових даних, здобутих під час спостереження, оцінкою та закріпленням тих способів, які допомогли учням повніше й точніше пізнати об'єкт.

Отже, екскурсія – багатофункціональний метод, його широке і правильне використання з різною метою і у різних умовах – важливий засіб розвитку в дитини спостережливості, мовлення, мислення, пізнавальної активності.

6.9. ВИДИ ДОМАШНІХ ЗАВДАНЬ ТА СПОСОБИ ЇХ ПЕРЕВІРКИ

Домашні завдання – важлива і невід'ємна частина навчального процесу. Їх виконання передбачає:

1) закріплення, поглиблення та розширення знань, умінь і навичок;

2) підготовку учнів до активного сприймання нового матеріалу;

3) формування вмій і навичок самостійної праці.

Працюючи над домашнім завданням, школяр продовжує навчатися, тому тут, як і в процесі засвоєння знань на уроці, необхідно забезпечувати додержання **основних дидактичних принципів: активності і самостійності навчальної праці, доступності і науковості змісту, систематичності, урахування індивідуальних особливостей тощо.**

Втілення цих принципів вимагає від учителів належної уваги до змісту домашньої роботи учнів. Як правило, молодшим школярам задаються додому тренувальні завдання типу: прочитати, вивчити, розв'язати, списати. Такі завдання, безумовно, потрібні й корисні, без них не вдасться сформувати міцні вміння й навички. Проте щоденне виконання однотипних репродуктивних завдань негативно позначається на розвитку пізнавальної самостійності учнів, їхньої допитливості, пізнавальних інтересів. Тому для домашньої роботи молодшим школярам доцільно пропонувати і завдання продуктивного характеру, які вимагають застосування знань у новій ситуації, порівнювання, узагальнення, оцінювання, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, доведення, виділення головної думки тощо.

Дуже добре час від часу давати дітям **творчі завдання:** скласти речення, оповідання; описати свої враження; придумати задачу, дібрати приклади, які ілюструють певну властивість, закономірність; провести тривалі спостереження; скласти характеристику явища. Такі завдання за відповідної підготовки учнів до роботи під керівництвом учителя стимулюють їхню пошукову діяльність, пробуджують допитливість і фантазію. Аналіз учнівських робіт дасть класоводові матеріал для роздумів над індивідуальними особливостями вихованців, їхнім внутрішнім світом.

Домашні завдання виправдовують свою функцію лише за самостійного їх виконання учнями.

Щоб забезпечити це, важливо враховувати можливості змісту завдань для вироблення й закріплення деяких прийомів навчальної діяльності. Наприклад, на уроках читання – це вміння складати план, переказувати текст, виділяти головну думку прочитаного; на уроках математики – навчання та самостійне застосування різних способів перевірки розв'язування задач, прикладів; на уроках мови – прийоми самоконтролю, алгоритми застосування найважливіших правил зі складною структурою тощо. З одного боку, організуючи на уроці самостійну роботу, вчитель має спеціально виділяти ці прийоми, привчати дітей правильно їх застосовувати, а з другого, – на уроці готувати учнів до виконання домашніх завдань. Адже труднощі, які виникають у школярів під час виконання домашніх завдань, беруть початок на уроці. Щоб запобігти цьому, класовод має взяти за правило: **ніколи не задавати додому того, чого діти добре не зрозуміли в класі.** Тільки впевнившись, що новий матеріал усвідомлено і навіть частково засвоєно, можна пропонувати для самостійної домашньої роботи завдання і вправи на закріплення і поглиблення цього матеріалу.

Важлива функція домашніх завдань – здійснення взаємозв'язку між уроками. Для перспективності й систематичності навчання необхідно ретельно продумувати не тільки послідовність та обсяг матеріалу, що вивчається на уроці. Не менш важливо забезпечити цей підхід і до змісту домашніх завдань. Такі етапи навчального процесу, як мотивація та актуалізація засвоєння нових знань, умінь і навичок, не можуть бути успішними без попередньої цілеспрямованої підготовки учнів. Було б помилкою вважати, що ця робота здійснюється тільки на уроці, значно більші можливості розкриваються під час самостійних занять. Особливо важлива підготовча роль домашніх завдань перед уроками, на яких планується узагальнення, систематизація знань, творчі роботи, актуалізація життєвих спостережень

школярів. Таким чином, домашні завдання своїм змістом повинні передбачати не лише вправлення і запам'ятовування, а й підвищення пізнавальної активності, самостійності дітей, відповідати їхнім індивідуальним особливостям.

Виходячи з цього, слід частіше вдаватися до **диференціації домашніх завдань**. Справді, чому ми визнаємо необхідність цього підходу на уроці й нехтуємо ним, коли йдеться про домашню роботу? Індивідуалізація домашніх завдань у досвідченого педагога може стати засобом заохочення, стимулювання школярів.

Основні способи диференціації домашніх завдань такі: 1) час від часу деяким учням зовсім не давати домашніх завдань; 2) окремим дітям як заохочення пропонувати самим визначити своє домашнє завдання; 3) широко використовувати вибір домашнього завдання з двох-трьох варіантів; 4) для одних дітей зменшувати обсяг, для інших – ускладнювати роботу творчими додатковими завданнями. Зауважимо, що для нормалізації щоденного навчального навантаження слід робити прикидку часу на виконання домашньої роботи, щоб запобігти перевантаженню дітей. Добре передбачати у домашніх завданнях різні види сприймання, роботу не тільки за підручником, а й за іншими джерелами, спостереженнями тощо.

Анкетування показує, що вчителі позитивно ставляться до диференціації домашніх завдань. Більшість педагогів вважає, що повністю відмовлятися від них не варто, бо є такі вміння й навички, які потребують постійного вправлення (наприклад, читання й письмо), і для одногодних предметів домашнє завдання – місточок, який зв'язує засвоєне і нове. Зокрема, для уроків ознайомлення з навколишнім і природознавства робота вдома часто є обов'язковою для вивчення нового матеріалу.

Учням 3 – 4-х класів в анкетах запропонували запитання: «Чи хотів би ти вчитися без домашніх завдань?» Із 320 учасників опитування 30% відповіли «так», близько 20% – «іноді можна», десь 15% – «ні»; 35% дітей підкреслили відповідь «хотів би виконувати цікаве домашнє завдання» (Л.В.Коваль).

Час від часу корисно пропонувати незвичні за змістом і формою виконання домашні завдання. Наприклад, другокласникам можна доручити у парі чи групі підготувати до уроку математики:

- завдання для математичного диктанту;
- кілька простих задач для усної лічби;
- дані для «Рідного задачника»;
- інсценівку за змістом задачі;
- скласти за виразом задачі різних видів.

У 3–4-х класах сильним учням доступні й цікаві домашні завдання «блочного» характеру. Наприклад, розпочинаючи нову тему з математики чи рідної мови, вчитель роздає дітям (за бажанням учнів чи вибором учителя) планшети з набором завдань для домашньої роботи. Учням повідомляється, що протягом, скажімо, восьми уроків їм треба розв'язати вдома такі задачі і приклади (кожне завдання записане в окремій клітинці). Темп виконання учень визначає самостійно.

Зацікавлюють дітей і домашні завдання, виконання яких розраховане на кілька днів або два-три тижні. Наприклад, з довідкової літератури дібрати відомості до уроків природознавства, малювання, читання, для уроків розвитку мовлення у дитячих журналах знайти тексти за певними орієнтирами вчителя, вести і фіксувати спостереження за дослідами на домашньому городі тощо.

Корисні домашні завдання, в яких задіяно міжтематичні й міжпредметні зв'язки. Наприклад, до уроків читання діти мають переглянути зміст раніше прочитаних тем і знайти твори, схожі за головною думкою на новий; перечитати текст і визначити, які частини мови найчастіше вживає автор, характеризуючи ту чи іншу подію; переглянути зміст певної теми з російської чи української мови (як другої) і знайти спільне з вичуваним матеріалом тощо.

Способи перевірки домашніх завдань бажано урізноманітнювати. Треба уникати простого відтворення здобутих результатів, перечитування тексту, повторення заученого правила тощо. Безумовно, перевірка домашнього завдання повинна виконувати виховну й розвивальну функції. Зокрема, завжди слід помічати й заохочувати сумлінність дітей, використовувати вибіркоче і хороше повідомлення відповідей (наприклад, на запитання: «Яка відповідь виражена найбільшим числом, яка найменшим?»), взаємоперевірку якості роботи; хороше читання правила; зіставлення виконаного зі зразком тощо.

Добре, якщо учні під час перевірки домашньої роботи запитують один в одного; час від часу відповідають на такі запитання вчителя: «Як ти робив? Чи була можливість зробити це по-іншому?», «Які труднощі траплялися під час розв'язування задачі?», «Чи перевіряв себе? Як саме?», «Скільки хвилин виконував цю вправу?», «Чим була цікава, корисна для тебе ця робота?»

Коли і як давати дітям домашні завдання? Не можна робити цього «під дзвінок» або ще гірше під час перерви. Однак численні спостереження показують, що цей неприпустимий недолік дуже прижився у початкових класах через не-

продуманість структури уроку, нерозуміння важливості домашніх завдань, зневажливе ставлення вчителя до дитячого відпочинку на перерві. За такої постановки справи в учителя немає змоги перевірити, чи всі діти знають і зрозуміли, що і як виконувати вдома. Якщо діти відвідують групу подовженого дня, то на уроці не варто гаяти час на детальний інструктаж щодо виконання домашньої роботи. Але в розмові з вихователем групи класовод зобов'язаний прокоментувати мету домашнього завдання, привернути увагу до учнів, які потребують особливого підходу, вказати, кому дано індивідуальні завдання тощо.

Практика показала, що найкраще давати домашнє завдання по завершенні процесу засвоєння знань, умінь і навичок на уроці. **Його чітко записують на дошці в постійному місці.** Діти знаходять текст задачі, вправи у підручнику, щоб ознайомитися з вимогами до завдання. Вчитель, як правило, звертається до класу із запитанням: «Кому що незрозуміло?» Бажано, щоб відповіли насамперед ті учні, які працюють удома самостійно, без батьківського нагляду. Водночас застережемо вчителів, котрі надто детально пояснюють своїм вихованцям домашнє завдання: треба знати міру, щоб кожна робота була зрозумілою, але містила для учня трудність, вимагала розмірковування.

Домашнє завдання інколи можна давати й на початку, і в середині уроку, якщо це виправдано ходом заняття, змістом матеріалу. Наприклад, учні склали за картиною усні оповідання. Заслухавши їх, учитель говорить: «А вдома кожний з вас запише у зошит своє оповідання. Це буде вашим домашнім завданням». Або, скажімо, діти розв'язували задачу одним способом, а вдома мають розв'язати по-іншому чи скласти обернену задачу, продовжити розв'язування прикладів тощо. Такі домашні завдання можна давати відразу після виконання тієї роботи, з якою вони пов'язані. Головне тут – забезпечити розуміння кожним учнем вимог і змісту наступної роботи.

Успішне виконання домашніх завдань багато в чому залежить від взаємозв'язку між учителем і батьками. Відсутність контакту, єдиних вимог школи й родини найболючіше позначається на першокласниках. Отже, треба спеціально спинитися на батьківських зборах на таких питаннях: як допомагати першокласникові у навчанні, якою мірою і чи всім дітям потрібна допомога? Чи не краще, щоб вони з перших уроків ставали самостійними? Як перевіряти домашнє завдання?

Дуже важливо переконати батьків, що нічого не варто робити за дитину. Розв'язувати задачі, приклади, збирати порт-

фель до школи, малювати, виготовляти аплікації – все це учень має робити сам.

Водночас можна допомогти синові чи доньці в організації роботи, плануванні часу. Корисно, якщо є можливість, у перші місяці навчання під час виконання домашньої роботи посидіти з учнем, проте не поруч, а поблизу. Звичайно ж, не для того, щоб підказувати, думати за нього чи гримати. Батьки мають насамперед подбати, щоб школярик вчасно сів за уроки, правильно поклав зошит, не крутився, не гнувся, сидів у зручній позі. «Довгосидіння» багатьох першокласників пояснюється поганою організацією роботи вдома, невмінням працювати в класі або слабкою підготовкою до школи. Часто батьки не дозволяють дітям готувати уроки до свого повернення з роботи. От і виходить, що учень береться за діло вже стомленим, часу для обдумування замало, а батьки нервують, підганяють дитину, бо пізно. Неприпустимо також змушувати першокласників сідати за уроки відразу після школи. Між шкільним навчанням і роботою вдома рекомендується не менш як двогодинний відпочинок на свіжому повітрі.

Батьки молодших школярів мають знати: де і як записується зміст домашніх завдань; як оформляти записи в зошитах з різних предметів; яку допомогу варто подавати дітям і як здійснювати контроль, а головне – оптимальний режим виконання домашніх завдань. Батьків слід поінформувати, яким орієнтовним обсягом знань мають оволодіти учні кожного класу; вказати, які з питань програми школярі мають засвоїти досконало. Вчитель повинен своєчасно повідомляти батьків про навчальні успіхи учня, подавати конкретні поради щодо подолання помічених прогалин. До цих рекомендацій учителі зобов'язані поставитися з усією серйозністю, оскільки без погоджених вимог, без підтримки батьків не дадуть бажаного ефекту і найдосконаліші методи роботи.

Отже, домашні завдання в початкових класах багатofункціональні. Їх зміст і способи виконання мають формувати в дітей уміння самостійно працювати, закріплювати предметні уміння, навички, розвивати пізнавальні інтереси.

ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ

Які форми навчання найдавніші? Чому?

Охарактеризуйте переваги і недоліки класно-урочної системи навчання.

За якими ознаками класифікуються типи уроків?

Чому в початковій школі найбільш поширений комбінований урок? Проілюструйте на прикладі, що структура цього уроку має багато варіантів.

Чому основний етап уроку з 6-річними учнями – пояснення нового матеріалу?

Діти на уроці стомилися. Пригадайте кілька прийомів для активізації їхньої уваги.

Які, з точки зору працездатності учнів, найважчі дні тижня, найважчі хвилини уроку? Обґрунтуйте вашу думку.

Якою може бути тема інтегрованого уроку, що проводиться на основі інтеграції змісту уроків навчання грамоти, музики і ознайомлення з навколишнім?

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1996.

Лозова В.І., Москаленко П.Г., Троцько Г.В. Педагогіка. – К., 1993. – С.83–102.

Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М., 1986.

Онищук В.А. Урок в современной школе. – М., 1981. – С. 63–100.

Прокопенко І.Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія. – Харків, 1993. – С. 59–110.

Рябцева С.Л. Диалог за партой. – М., 1990.

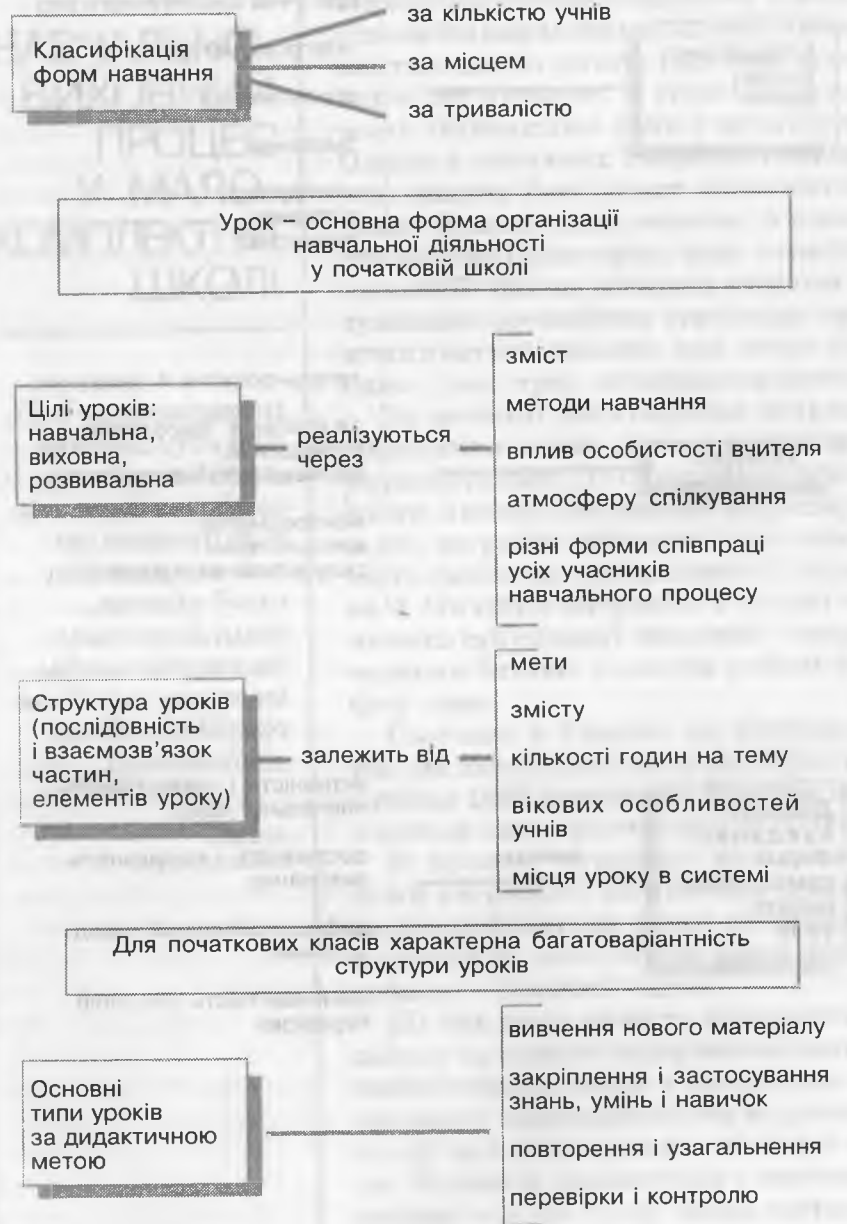
Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. – К., 1992. – С. 10–58.

Тарасенко Г.С. Дивосвіт. Уроки естетико-екологічної культури на матеріалах українознавства. – К., 1995.

Форми навчання в школі / За ред. Ю.І.Мальованого. – К., 1992. – С. 4–40.

Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри. – К., 1993. – С. 45–73

ТЕМАТИЧНА КАРТА



Розділ 7

НАВЧАЛЬНО-ВІХОВНИЙ ПРОЦЕС У МАЛОКОМПЛЕКТНІЙ ШКОЛІ

Де б не проживала людина, куди б не закинула її доля, але отой солодкий та коханий дим рідного краю має завжди бути присутній, предметно відчутний на дотик незгаслої пам'яті з Берега Дитинства.

Василь Скуратівський

7.1. ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Малокомплектна початкова школа – школа без паралельних класів, з малим контингентом учнів. Цей тип школи існує, як правило, в сільській місцевості. Найчастіше вона є початковою. Однак в основних і середніх школах теж можуть бути класи-комплекти. В таких класах один учитель, в одному приміщенні одночасно веде заняття з двома або трьома різними класами. Це зумовлює специфічну структуру малокомплектної школи, яка може бути одно-, дво-, три-, чотирікомплектною.

За останні десятиріччя кількість малокомплектних шкіл у країні значно скоротилася. До об'єктивних причин цього явища (зниження народжуваності, міграція сільського населення в міста, розвиток промисловості) додалася й стихійна міграція, в основі якої лежать суб'єктивні чинники – незадоволення батьків умовами роботи й побуту тощо.

Сьогодні в Україні діє близько 4,5 тис. малокомплектних шкіл. Крім того, є понад 1000 неповних і середніх шкіл, у кожній з яких навчається до 100 учнів.

У процесі переходу до навчання дітей з 6-річного віку на базі сільських малокомплектних шкіл поширилися навчальні комплекси нової форми «школа – дитячий садок».

Ці заклади можуть відкриватися тільки за повного додержання санітарно-гігієнічних вимог у спеціально збудованому приміщенні або в дитячому садку чи в приміщенні початкової школи. Кількість вихователів і помічників вихователя на групу визначається за діючими нормативами, залежно від режиму роботи групи, який узгоджується



ся з Положенням про дитячий дошкільний заклад і водночас має враховувати потреби населення даної місцевості.

У цьому закладі створюється спільна педагогічна рада, куди входять учителі, вихователі, методист і музичний працівник.

Практика показує, що об'єднання двох закладів під одним дахом дає змогу раціонально використовувати приміщення школи або дитячого садка, поліпшити взаємозв'язок між цими закладами, економно й за призначенням використовувати педагогічні кадри й матеріальну базу. Наприклад, учитель музики і співів працює і з дошкільнятами, і з учнями, вчитель фізичного виховання надає допомогу працівникам садка цього комплексу. У комплексі «школа – дитячий садок» більше можливостей і для медичного обстеження дітей двічі на рік (у вересні-жовтні та у квітні-травні), а також для попереднього вивчення функціональної готовності дошкільнят до вступу в перший клас.

У комплексі «школа – садок» складається спільний план виховної роботи на рік, проводяться спільні педагогічні ради, виробничі наради, взаємовідвідування занять. Відкриваються нові можливості й для спільної роботи з батьками, проведення лекцій, дитячих ранків, свят, виставок, змагань, в яких беруть участь усі діти.

Не менш важливо, що вчителі вже до школи бачать своїх майбутніх вихованців, а діти залюбки йдуть до знайомих класів. У свою чергу, старші діти охоче опікають малюків в іграх, у роботі на ділянці, читають їм книжки, разом малюють. Безумовно, це створює сприятливий мікроклімат для навчання й виховання.

Складність роботи в малокомплектних школах зумовлена тим, що в них працює здебільшого один або два вчителі, яким щодня треба готуватися до 8 – 12 уроків, розподіляючи увагу між двома-трьома класами. До того ж штатний розпис малокомплектної школи не передбачає посад завгоспа, бібліотекаря. Функції цих працівників виконує той-таки вчитель. Умови діяльності кожної малокомплектної школи специфічні, отже, й використання педагогічних закономірностей, методичних рекомендацій, поурочних розробок потребує, відповідно, творчого переосмислення.

Ці обставини, а також віддаленість малокомплектних шкіл і класів-комплектів від районних центрів, великих педагогічних колективів вимагають від класоводів і майстерності, і виняткової старанності, наполегливості.

Ефективність праці вчителя й учнів у будь-якій школі визначається взаємодією багатьох зовнішніх і внутрішніх умов організації навчально-виховного процесу.

Стосовно малокомплектних шкіл зовнішніми (організаційними) умовами є: раціональне поєднання класів у комплекти, правильна побудова розкладу занять, забезпечення належної матеріально-технічної бази (технічні засоби навчання, роздавальний дидактичний матеріал та наочні посібники), вимогливість і відповідальність учителя, тісний контакт його з батьками. Внутрішніми (психолого-дидактичними) умовами є: визначення оптимальної структури й змісту уроку (особливо самостійної роботи) відповідно до рівня розвитку учнів і мети засвоєння ними знань у кожному класі; формування у школярів загальнонавчальних умінь і навичок; вибір оптимального поєднання методів і прийомів навчання; раціональне використання наочності й слова на різних етапах вивчення теми; технологічно вміле керівництво різновіковим колективом тощо.

Вихідними умовами ефективності навчально-виховного процесу в малокомплектній школі є оптимальне поєднання класів у комплект та правильне складання розкладу занять. Розв'язання цих питань зумовлюється обставинами, за яких діє кожна конкретна школа, зокрема: 1) кількістю класів; 2) кількістю учнів у кожному класі; 3) загальним рівнем їхньої підготовленості й складністю розв'язуваних на даному етапі навчання завдань; 4) досвідом учителів; 5) навантаженням, яке мав кожний класовод у попередні роки; 6) розмірами класних кімнат.

У зв'язку з тим, що працюють паралельно трирічна й чотирирічна початкові школи, розглянемо варіанти планування в різних умовах.

На сьогодні типовою малокомплектною школою в нашій країні є така, що складається з трьох класів, в яких працюють один або два вчителі. Наповнюваність класів, як правило, дуже нерівномірна. Наприклад, у першому класі може бути 2 – 3 учні, в другому – 6 – 7, у третьому – 11 – 12. Або, навпаки, перший клас – найбільший (до 18 – 20), а третій – найменший.

При об'єднанні класів насамперед враховуються контингент учнів і кількість учителів у школі. Якщо є три класи й два вчителі, то об'єднувати можна як суміжні, так і несуміжні класи. І отже, виходячи з конкретних умов, варіанти комплектів можуть бути різними: 1 – 2-й, 1 – 3-й, 1 – 2 – 3-й класи. В кожному поєднанні класів є свої плюси і мінуси.

Як показує досвід, найскладніше працювати з комплектом, в якому об'єднані 1-й і 3-й класи, оскільки в першому півріччі основну увагу вчитель мусить приділяти дітям 1-го класу, а коли вони «зачитають», більше уваги приділити третьокласникам, щоб краще підготувати їх до переходу в середню ланку.

Деякі вчителі вважають за доцільне об'єднувати 1-й і 2-й класи, щоб можна було частіше проводити однотемні уроки, повніше здійснювати наступність у навчанні, краще задовольняти потребу дітей майже одного віку в спілкуванні. Однак в умовах поєднання суміжних класів відносна схожість навчальних програм нерідко призводить до того, що вчитель мимоволі завищує вимоги до молодшого класу й знижує їх до старшого.

Досвід роботи 4-річних малокомплектних шкіл показує, що найдоцільнішим є об'єднання 1-го й 3-го класів, оскільки на кожному уроці майже половину часу старші учні можуть працювати самостійно (вони вже достатньо оволоділи основними загальнонавчальними й спеціальними вміннями й навичками).

У складанні розкладу занять можливі два підходи: поєднання уроків різнопредметного й однопредметного змісту. У суміжних класах доцільніше поєднувати однакові предмети. У комплектах 1-й і 3-й та 1-й і 4-й класи таке поєднання не завжди виправдане, а іноді й неможливе, бо навчальні плани цих класів надто різняться.

Вибір тієї чи іншої послідовності уроків протягом дня й тижня зумовлюється і фізіологічними особливостями молодших школярів (втомлюваність, працездатність, активність). Установлено, наприклад, що найефективніше учні працюють у вівторок і середу на другому й третьому уроках. До того ж, складаючи розклад, треба зважати на можливість організації самостійної роботи залежно від змісту самого предмета й підготовленості учнів.

Найбільше можливостей для організації самостійних занять дають уроки мови, математики, малювання та трудового навчання. Значно менше їх на уроках читання й природознавства. Уроки музики й співів та фізичного виховання взагалі неможливі без постійної участі вчителя в навчально-виховному процесі.

Які ж предмети доцільніше сполучати в розкладі – однакові чи різні?

Якщо об'єднують однакові предмети, вчителю легше планувати урок, переключати увагу з одного виду занять на інший. За такого планування можна проводити іноді однотемні заняття (зокрема, на уроках читання, природознавства, фізичного виховання, трудового навчання, музики й співів).

Найчастіше уроки читання поєднують з уроками мови.

Вести водночас заняття з математики чи мови в двох класах дуже важко (це під силу тільки досвідченому вчителю і при невеликій кількості дітей у комплекті).

З першокласниками протягом першого півріччя доцільно працювати окремо, зменшуючи тривалість уроків.¹ При цьому тривалість перших двох уроків може становити близько 30 хв. Наступні два (з усіма класами) триватимуть по 40 і останні по 35 хв. За такого регламенту щоденне навантаження вчителя буде в межах трьох астрономічних годин, що в основному відповідає нормі часу, за яку вчителю виплачується ставка.

Починаючи з другого півріччя, коли першокласники дещо звикнуть до самостійної роботи, можна зменшувати час для занять тільки з ними й збільшувати для іншого класу (2-го або 3-го). Звичайно, уроки лише для одного класу слід відводити на заняття математикою, мовою, природознавством або ознайомленням з навколишнім.

Для спільних занять з усіма класами необхідно спланувати уроки фізичної культури, музики, трудового навчання, а також екскурсії, працю на ділянці.

Таблиця 1

Приклад розкладу уроків для однокомплектної школи

Тривалість уроку, хв	Класи		
	1-й	2-й	3-й
<i>Понеділок</i>			
30	1. Навчання грамоти		
30	2. Математика		
40	3. Письмо	1. Українська мова (граматика)	1. Українська мова (читання)
40	4. Художня праця	2. Математика	2. Математика
35		3. Українська мова (читання)	3. Українська мова (граматика)
35		Художня праця	Художня праця
<i>Вівторок</i>			
30	1. Навчання грамоти		
30	2. Математика		
40	3. Письмо	1. Природознавство	1. Природознавство
40	4. Фізичне виховання	2. Фізичне виховання	2. Фізичне виховання
35		3. Математика	3. Математика
35		4. Українська мова (читання)	4. Українська мова (читання)
			5. Українська мова (граматика)

¹ Ідею скорочення уроків уперше запропонував В.П.Стрезікозін. Див.: Стрезікозін В.П. Организация занятий в начальной малокомплектной школе. – М., 1968. – 139 с.

Таким чином, у плануванні навчального процесу в малокомплектній школі не може бути ні універсального (придатного для всіх шкіл) поєднання класів, ні, тим більше, прийняттого для кожного вчителя «стандартного» розкладу занять. Найперша умова складання оптимального розкладу – глибокий аналіз відомих з літератури та передового досвіду варіантів й усебічне врахування конкретних обставин, за яких діє школа. І навіть найкращий розклад необхідно змінювати протягом року, враховуючи зміни в навчальному плані, можливість проведення однотемних уроків і працездатність учнів.

7.2. СПЕЦИФІКА ПОВБУДОВИ УРОКІВ У КЛАСАХ-КОМПЛЕКТАХ

В умовах роботи вчителя з двома-трьома класами особливо цінна кожна хвилина. **Ретельно продуманий розподіл часу на уроці, раціональне його використання** – важливі умови ефективного навчання.

Основними недоліками розподілу часу в класі-комплекті є фактична його втрата (простій) і неправильне дозування окремих етапів заняття або видів роботи. Це відбувається з багатьох причин: 1) неодночасний початок навчання в усіх класах комплексу; 2) часті й багатослівні пояснення наступного етапу роботи; 3) брак завдань для індивідуальної роботи або невміле їх використання; 4) нераціональні способи перевірки; 5) невдала організація робочого місця класовода й учнів. Ці хиби спостерігаються не тільки в початківців, а й у класоводів зі значним стажем.

Певні труднощі викликає, зокрема, одночасний початок уроку в усіх класах комплексу.

З досвіду кращих учителів можна порадити такі прийоми: для 3 – 4-х класів, де урок розпочинається самостійною роботою, завдання доцільно оформляти заздалегідь у письмовій формі. Так, якщо класовод починає працювати з 1-м класом, то на парту кожного другокласника (третьокласника) на перерві черговий кладе конверт з карткою, на якій записано конкретне завдання або даються вказівки щодо виконання роботи за іншим джерелом. При колективній самостійній роботі зміст завдань і вказівки щодо їх виконання варто заздалегідь

записувати на одній половині дошки. На початку уроку вчителю досить буде розсунути шторку, і діти відразу ж зможуть розпочати роботу.

Інколи в 2 – 4-х класах на початку уроку можна запропонувати учням самостійно закінчити роботу, розпочату на попередньому уроці або вдома. Бажано урізноманітнювати її види: вибіркоче списування, фонетичний або граматичний розбір, творче завдання, складання оберненої задачі тощо.

У комплекті, що складається з двох класів, як показує передовий досвід, на пояснення і первинне закріплення нового матеріалу під керівництвом учителя доцільно відводити десь 15 – 18 хв. І хоча ці межі певною мірою умовні, однак сама тенденція такого розподілу виправдана результатами роботи. В однокласній школі на такі види роботи варто відводити близько 10 хв.

Кожний урок у класі-комплекті – це фактично два або три уроки, зведені в один, який проводиться в одному приміщенні одним учителем в один і той самий час. Тож учителю необхідно: а) 4 – 5 разів перебудовуватися на заняття то з одним, то з другим класом, пам'ятаючи весь час про головну мету уроку; б) вміти розподілити хвилини між учнями всіх класів так, щоб домогтися засвоєння матеріалу саме на уроці; в) в умовах гострої обмеженості часу на роботу з одним класом не порушувати загальну логіку процесу навчання: керувати сприйманням учнів, розпізнаванням, усвідомленням істотних ознак, формувати вміння самостійно працювати.

Але не тільки вчителю складно працювати в класі-комплекті. Для школяра навчання в цих умовах пов'язане з необхідністю зосереджуватися на змісті свого завдання, не слухати цікавих розповідей учителя для іншого класу, не звертати увагу на картини, які він показує, не чути відповідей учнів й водночас відразу перебудовуватися, коли вчитель звертається саме до його класу.

Урок у малокомплектній школі – це два чи три самостійних за метою і змістом уроки, кожен з яких має включати **основні елементи: організацію дітей, повідомлення нових знань, їх закріплення, перевірку засвоєння матеріалу.**

Цими особливостями визначаються головні відмінності методики й структури уроків у класі-комплекті. А саме:

– Самостійна робота учнів – обов'язковий елемент кожного уроку й може проводитися протягом уроку кілька разів.

– Чергування самостійної роботи з роботою під керівництвом учителя передбачає чіткість і взаємовідповідність структур великих етапів: «самостійна робота» – «робота з учителем».

Кожний етап має свою логіку, повинен готувати учнів до наступної роботи.

– Застосування відомих методів навчання в умовах класу-комплекту потребує певних видозмін, які стосуються їх місця на уроці, тривалості, рівня самостійності учнів.

– Особливість проведення уроків у класах-комплектах – обмежені можливості для використання засобів наочності, кіно-та діафільмів, натуральних об'єктів, що збіднює процес сприймання.

– Застосування підручників, індивідуального роздавального матеріалу, таблиць передбачає внесення в зміст поданих у них завдань додаткових інструкцій, які допомагають учням виконувати самостійну роботу.

– Нерівномірна наповнюваність класів, які входять до комплекту (наприклад, у 1-му класі – 3 учні, а в 3-му – 18, або у 2-му – 20, а в 4-му – 6), зумовлює велику різноманітність структури уроку в комплекті. Наявність у складі комплекту класу з малою кількістю учнів дає змогу добре пізнати здібності й характер кожної дитини, здійснювати індивідуальний підхід. Але нерідко виходить і так, що класу, де мало учнів, вчитель, як правило, приділяє значно менше часу, нерідко не вміє організувати з ним доцільну групову роботу.

Перш ніж скласти план уроку, обмірковувати його структуру, зміст самостійних завдань, найбільш оптимальний розподіл часу між класами, які входять до комплекту, треба визначити **головну навчальну мету в кожному класі**, а потім з'ясувати, які виховні й розвивальні завдання можна розв'язати під час засвоєння конкретного матеріалу.

Саме від того, як учитель розуміє цей взаємозв'язок, залежать варіативність побудови уроків та їх кінцева результативність.

Урок у малокомплектній школі проводиться за єдиним планом, складеним для всіх класів комплекту. Тому для структури уроку (на відміну від структури в умовах роботи з одним класом) характерні не назви етапів, а переходи: «з учителем – самостійно», «самостійно – з учителем».

Кількість переходів та їх зміст визначаються: 1) завданнями вивчення теми в кожному класі; 2) кількістю класів у комплекті; 3) змістом предметів, поєднаних на уроці; 4) рівнем сформованості в учнів прийомів самостійної роботи.

Майже на всіх уроках у кожному класі комплекту здійснюються пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, узагальнення знань. Для підвищення ефективності уроку в малокомплектній школі важливо правильно визначити, який

етап у кожному класі проводитиметься під керівництвом учителя, а на якому діти працюватимуть самостійно.

Для роботи з учителем передовий педагогічний досвід, спеціальні дослідження дають підстави рекомендувати: коротку фронтальну чи вибіркочку перевірку рівня якості знань учнів; деякі підготовчі вправи (наприклад, фонетичні), пояснення нового матеріалу на основі попередньої самостійної роботи (або навчальної бесіди чи розповіді вчителя); евристичні бесіди; дидактичні ігри; первинне закріплення з перевіркою ступеня усвідомленості виучуваного матеріалу, показ раціональних прийомів застосування набутих знань під час виконання різноманітних вправ; тематичне й міжтематичне узагальнення матеріалу.

Для самостійної роботи учнів доступні й ефективні такі види занять: підготовчі вправи до вивчення нового матеріалу (повторення за підручником, робота з картками, таблицями тощо); самостійне засвоєння нового матеріалу, аналогічного вивченому, за детальною інструкцією; вправи на закріплення з метою засвоєння способів дії з опорою на алгоритмічні таблиці і пам'ятки; різноманітні тренувальні вправи з різних джерел.

Основна функція вчителя в умовах одночасної роботи з двома-трьома класами – пояснення нового матеріалу.

Засвоєння нових понять – процес складний і поступовий, який залежить від психологічних закономірностей розвитку дітей, їхньої здатності аналізувати й узагальнювати. Щоб у дітей сформувалося нове поняття, треба розглянути ознаки, особливості ряду предметів одного типу, зосередивши увагу учнів на основних, потім розкрити зв'язки й співвідношення нового поняття з іншими, підвести дітей до висновків, дати доступне визначення нового поняття.

У класах-комплектах можливі різні форми організації засвоєння нових знань: 1) учитель пояснює, розповідає, показує, а учні стежать за його міркуваннями; 2) діти набувають знань у процесі пошукової діяльності, евристичної бесіди, спостереження, аналізу й порівняння ряду фактів під керівництвом учителя; 3) діти оволодівають новими способами дії за зразком та аналогією; 4) діти опановують нові знання самостійно за програмованими завданнями чи алгоритмічними приписами, працюючи за підручником, таблицею, з дидактичним матеріалом.

У роботі під керівництвом учителя провідними є словесні методи – різні бесіди, розповідь, пояснення, що цілком природно, адже в умовах обмеженого спілкування з учителем дуже важливо організувати таку діяльність, коли діти чують зв'язне, логічне пояснення, емоційну розповідь або самі міркують уголос.

Найефективнішим при опрацюванні нового матеріалу в умовах малокомплектної школи є поєднання методів пояснення і бесіди. У ході бесіди вчитель, спираючись на наявні в учнів знання, підводить їх до сприймання нового матеріалу, пояснює його, показує прийоми застосування теоретичних знань у практичних діях.

Пояснення нового матеріалу в класі-комплекті бажано завершувати його первинним закріпленням, що забезпечує осмисленість і повноту сприймання, а отже, й успішне виконання наступної самостійної роботи. І ще одна істотна деталь: приступаючи до виконання самостійних вправ, школярі мають коротко повторити теоретичні відомості, правила, необхідні для цієї роботи.

Специфіка проведення уроків у класі-комплекті зумовлює обов'язковість і різноманітність самостійних робіт. Часто застосовувана самостійна робота в класах-комплектах розвиває довільну увагу дітей, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань і взагалі формує самостійність як рису характеру.

Досвід показує, що останнім часом відбулися позитивні зрушення в методиці самостійної роботи, зокрема в розширенні видів самостійних завдань на користь таких з них, які не тільки тренують уміння й навички, а й розвивають пізнавальну активність. Значно урізноманітнилися способи постановки самостійних завдань. Дедалі частіше вчителі почали вдаватися і до диференціації самостійної роботи.

Водночас обмеженість безпосереднього мовного спілкування вчителя з учнями подекуди призводить до того, що самостійна робота молодших школярів стає некерованою, втрачає чітке спрямування.

Плануючи самостійну роботу в комбінованому класі, вчитель має:

- визначити її місце в структурі уроку кожного класу;
- добре орієнтуватися у вимогах до учнів на даному рівні оволодіння матеріалом;
- передбачати труднощі, які можуть виникнути під час роботи в різних групах дітей;
- правильно визначити зміст та обсяг завдань, а також форму, в якій вони пропонуватимуться;
- визначити тривалість самостійної роботи;
- визначити, який дидактичний матеріал треба підготувати;
- продумати раціональний спосіб перевірки роботи.

Розглянемо можливості забезпечення цих умов.

Самостійній роботі у класах-комплектах властиві не стільки контрольні, скільки навчальні функції. Тому самостійну роботу в малокомплектній школі, залежно від її мети, можна проводити на різних етапах уроку. Найчастіше вчителі відносять її до закріплення та повторення і дуже рідко – до вивчення нового матеріалу, хоча воно відбувається майже на кожному уроці. Отже, щоб не порушувалася логіка навчального процесу й повноцінно розвивалися пізнавальні здібності дитини, слід практикувати і самостійне ознайомлення учнів з новим матеріалом.

Форми самостійних завдань бажано урізноманітнювати, щоб залучати до сприймання різні види пам'яті: зорову, слухову, моторну. Важливо уникати перевантаження якогось одного виду сприймання. (Це стосується не тільки організації самостійної роботи, а й усього процесу навчання.)

Результативність самостійної роботи залежить і від того, чи зуміє вчитель поєднати завдання – усні з письмовими, фронтальні з індивідуальними, і від способу постановки завдання (маємо на увазі розробку навчальних завдань, їх формулювання, вказівки щодо послідовності опрацювання матеріалу). Якщо вказівки мають загальний характер (алгоритм розв'язування задачі, схема морфологічного й фонетичного розбору тощо), бажано оформити їх у вигляді пам'ятки (настінної таблиці), яка в потрібний час вивішується на дошці.

Молодші школярі найчастіше відчувають потребу в керівництві, коли опановують новий вид роботи. У цьому разі корисно в індивідуальних картках чи на дошці записати рекомендований план міркування.

Приклад картки з планом послідовності міркування для учнів 3-го класу, які опановують новий вид задачі:

1. Позначаю шукане число...
2. Складаю вираз...
3. У задачі сказано, що...
4. Складаю рівняння...
5. Розв'язую рівняння...
6. Відповідь...
7. Перевіряю відповідь за умовою задачі...

Для заощадження часу уроку треба звести до мінімуму ті пояснення вчителя, які можна записати на дошці або позначити в картках для самостійної роботи.

Добираючи завдання для самостійної роботи, вчитель прискіпливо зважає на можливості кожної форми завдання відповідно до мети уроку. Так, коли учням пропонується робота з тренувальними вправами, доцільно використати підручник чи карт-

ки з диференційованими завданнями; коли ж ідеться про підготовку до сприймання нового матеріалу з читання, в пригоді стануть звукопис, картина, підготовчі вправи з дошки тощо.

Тривалість самостійної роботи зумовлюється рядом чинників. Насамперед – складністю та обсягом завдання: воно може бути і невеликим, але учні тільки-но почали засвоювати цей матеріал і, отже, техніка виконання вправ опрацьована ще недостатньо. У такому разі на самостійну роботу потрібно відвести більше часу, ніж на етапі повторення матеріалу. Буває, що робота нескладна (наприклад, прийом обчислення, добре засвоєний учнями), але, щоб здобути результат, доводиться робити багато записів. Це також слід ураховувати, визначаючи час.

Крім того, тривалість роботи залежить від працездатності учнів, обсягу їхньої уваги, темпу читання й письма.

Для підтримання уваги, розширення її обсягу молодшим школярам слід пропонувати завдання, виконання яких вимагає поєднання розумових дій з практичними. Наприклад, не тільки прочитати, а й поділити текст на частини. Не тільки повторити правило, а й записати у зошит власні приклади тощо.

Часто вчителі нечітко уявляють темп роботи учнів. А від того, наскільки швидко діти вміють писати, читати, лічити, залежить ефективність усього навчального процесу.

Щодо першокласників у I півріччі можна пропонувати їм самостійну роботу на уроці не менш як на 3 – 5 і не більш як на 10 хв., а в II-му – до 15 хв. Така тривалість в основному відповідає їх працездатності.

Виконання всіх самостійних робіт треба перевіряти й оцінювати. Для цього іноді досить пройти під час уроку між рядами, переглянути зошити, зробити окремі зауваження.

Контроль за класом, який працює самостійно, досвідчений педагог здійснює й під час роботи з іншим класом, ніби автоматично, без усякого вольового напруження: з докором погляне на дітей, які не працюють, вчасно вивісить таблицю з додатковим завданням (якщо більшість уже впоралася з роботою), пройде між рядами тощо.

Для самоконтролю доцільно використовувати також переносні дошки, на яких можуть бути записані відповіді до прикладів, хід розв'язування задач, текст із вставленими орфограмами тощо. Після закінчення роботи вчитель перевертає дошку й учні перевіряють правильність виконання завдань за цими записами. Придатні для цього й таблиці та різні види карток.

Діючі підручники розраховані на роботу вчителя з одним класом. Тому їх зміст, що подається здебільшого поурочно, не розрахований на те, що більшість матеріалу діти мають засвоювати самостійно. Якщо в звичайному класі самостійна робота проводиться «під наглядом» учителя, то в умовах малокомплектної школи діти лишаються сам на сам із підручником. Отже, вчитель має спершу проаналізувати для кожного класу окремо зміст параграфів, усвідомити логіку їх побудови, зіставити предмети, що поєднуються, й лише потім вирішити, які види запропонованих у підручниках завдань доцільно дати дітям для самостійної роботи.

Щоб полегшити роботу з підручником буває доцільним:

– змінити послідовність дій, які пропонуються в підручниках (якщо в цьому є потреба);

– внести лаконічні доповнення в інструкцію підручника, які уточнюють спосіб і форму виконання вправи;

– поєднати інструкцію з алгоритмічними приписами або супроводжувати її знаком типу: «Записуй так», «Працюй так».

Інструкції мають бути гранично чіткими й лаконічними.

Наприклад, для розрізнення дієслів стане в пригоді така інструкція.

Роби так:

1. Усно постав питання до слова.
2. Вибери слова, які відповідають на питання.
3. Що ці слова означають?
4. Випиши їх.

У процесі ознайомлення молодших школярів з новими правилами, поняттями дуже важливо, щоб одночасно засвоювалися й способи користування цими правилами. Тому на етапі первинного закріплення доцільно дати дітям і зразок міркування для виконання самостійних вправ.

Наведемо приклади інструкцій.

Розгорнута:

1. Уважно прочитай слова.
2. З цих слів вибери й запиши іменники I відміни.
3. Працюй так:
 - а) визнач рід іменників;
 - б) у словах чоловічого і жіночого роду знайди закінчення.Якщо закінчення буде -а(я), – це I відміна;
- в) запиши ці слова.

Коротка:

За родом і закінченням знайди в тексті іменники I відміни. Запиши їх.

Пробні вправи, що виконуються на етапі первинного закріплення, потребують ще одного доповнення – «теоретичного

випередження», що дає учневі можливість до початку роботи над завданням ще раз повторити правила, якими він має користуватися.

*Отже, урок у класах-комплектах – це два чи три са-
мостійних за метою і змістом уроки, кожний з яких вклю-
чає основні елементи: чергування робіт під керівництвом
учителя і самостійної роботи учнів. Ці частини мають
свою логіку, залежно від головної мети уроку у кожному
класі, з яких складається комплект. Застосування дію-
чих підручників, відомих методів навчання потребує при-
стосування до умов засвоєння учнями значної частини
навчального матеріалу самостійно.*

7.3. ВАРІАНТИ СТРУКТУРИ УРО- КІВ У КЛАСАХ-КОМПЛЕКТАХ

Якщо до складу комплекту входить 1-й клас із 6-річними учнями, то, як правило, вчитель працює за системою скорочених уроків, тобто перших два уроки з першокласниками проводяться окремо. Тому дванадцять уроків на тиждень можна проводити як в умовах звичайного класу, а вісім – у складі комплекту. Найчастіше це уроки праці, фізичного виховання, музики, зрідка – математики. Якщо уроки математики в першому класі відбуваються на третьому уроці, їх доцільно поєднувати з уроками математики в іншому класі.

Розглянемо типовий варіант планування уроку для комплекту з двох класів.

Таблиця 2

Варіант планування уроку математики для комплекту 1 – 3

1-й клас (учні 6-річного віку)	3-й клас (4-річна школа)
Тема	
Розрізнення предметів за розміром (широкий, вузький; ширший, вужчий; однакові за шириною)	Множення

1-й клас (учні 6-річного віку)	3-й клас (4-річна школа)
-----------------------------------	-----------------------------

Мета

Підвести дітей до розуміння відношень: ширше, вужче, однакові за шириною; вчити розрізняти предмети за цими властивостями; розвивати спостережливість.

Закріпити знання дітей про знаходження суми однакових доданків; навчати користуватися схемами в процесі пояснення способу дії; вчити міркувати за аналогією.

Хід уроку

6 хв

1. З учителем

Опрацювання с. 12 підручника.

Учні розглядають мал. 1–3, знаходять ознаку, за якою різняться предмети. Наводять приклади з власних спостережень.

8 хв

Самостійно

Прочитати задачу, закінчити малюнок до неї, розв'язати за поданою схемою.
Задача. Діти зібрали 4 ящики яблук по 8 кг у кожному. Скільки всього кілограмів яблук зібрали діти?

II. Самостійно

Виконання в зошитах з друкованою основою завдання № 3.
Навести червоним олівцем ширші смужки, зеленим – вужчі. З цих смужок зробити візерунок і розфарбувати.

З учителем

Перевірка самостійної роботи. Спочатку діти повторюють задачу, потім пояснюють зроблений малюнок і розв'язання за схемою. Робота над новим матеріалом: як можна записати розв'язання задачі дією множення? (Учні записують на дошці та в зошитах різні способи.)

Гра «Мовчанка». На дошці записані приклади:

3 x 8 12 x 2
4 x 2 5 x 3

Учитель показує картки із записаними прикладами на додавання, а учні називають відповідні приклади на множення:

8+8+8 4+4
3+3+3+3+3 2+2+2+2
5+5+5 12+12

1-й клас (учні 6-річного віку)	3-й клас (4-річна школа)
Фізкультхвилинка – 3 хв	
5 хв	
III. З учителем	Самостійно
Діти пригадують ситуацію з казки «Два цапки» й з'ясовують, чому цапки не могли розійтись на вузькій кладці. Продовжують речення вчителя: лінійка вузька, а міст – ...; ніж короткий, а шабля – ... тощо.	Прочитати правило, розглянути малюнки й записані під ними приклади. За малюнками скласти приклади на множення (3 – 4 мал.). Самоперевірка. Вчитель відкриває частину дошки із записаними прикладами. Учні перевіряють.
6 хв	
IV. Самостійно	З учителем
Індивідуальна робота з дидактичним матеріалом (у кожного учня – набір смужок (4 шт.) різних за шириною): розкласти смужки від найширшої до найвужчої. Взаємоперевірка виконання завдання.	Узагальнення вивченого: повторення правила, читання прикладів. Робота над задачею.
3 хв	
V. З учителем	Самостійно
Узагальнююча бесіда за темою уроку. Пояснення змісту наступного завдання.	Запис розв'язання в зошит.
4 хв	
VI. Самостійно	З учителем
Робота в зошитах. Виконання зорів за зразком.	Робота за підручником. Підсумок уроку; домашнє завдання.

Як відомо, урок у першому класі з 6-річними учнями триває 35 хв 3–4 хв відводяться на активну фізкультхвилинку. Отже, реально лишається 30 хв навчального часу, тому не варто дрібнити урок. Найдоцільніше передбачати 5 – 6 етапів, щоб домогтися певної цілісності уроку й не порушувати увагу дітей.

Складніше планувати уроки математики для комплекту, коли в обох його класах треба розв'язувати задачі. Молодші школярі часто не вміють записати умову задачі, повільно включаються в роботу, а тому не завжди встигають розв'язати її у відведений час, або, не вміючи проаналізувати умову задачі, неправильно виконують дії. Тому, перш ніж визначити структуру такого уроку, треба ретельно продумати, як підготувати учнів до самостійного розв'язування задач. Якщо діти вперше ознайомлюються на уроці з новим для них способом розв'язування, цю роботу варто провести під керівництвом учителя.

Аналіз особливостей планування уроку для комплекту з двох класів, один з яких – 1-й, свідчить, що оптимальною кількістю переходів «з учителем – самостійно» для нього можна вважати 5 – 6. Проте в другому півріччі, коли рівень самостійності першокласників зростає, кількість таких переходів можна зменшити до 4 – 5. На уроці більше часу слід приділяти заняттям з першокласниками, хоч у деяких випадках, залежно від складності матеріалу, можна поступитися цим принципом на користь 2-го чи 3-го класу.

Визначаючи зміст етапів уроку, вчитель записує не тільки види роботи, а й запитання для бесіди, хід розв'язування задач, прикладів (особливо це важливо для 3-го класу), вказує спосіб перевірки виконаної роботи тощо. Особливо ретельно продумує зміст етапів самостійної роботи учнів. Бажано визначити й послідовність її виконання.

На однопредметних уроках (наприклад, математика – математика, природознавство – природознавство, українська мова – українська мова) вчителі іноді проводять **один етап уроку спільно для всіх класів комплекту** (табл. 3.). Підкреслимо, що це не урок на одну тему, а лише один його етап.

Спільні етапи уроків можуть бути присвячені на уроках мови роботі: за картиною чи кадрами діафільму, коментуванню, творчим завданням, різним видам граматичного розбору; на уроках математики – усній лічбі, складанню задач за однаковими даними, розв'язуванню задач на кмітливість; на уроках природознавства – роботі з щоденниками спостережень за природою та працею, розгляду фрагментів кінофільмів, кадрів діафільмів тощо.

Таблиця 3

Типові варіанти структури уроку з етапом, спільним для трьох класів комплекту

I варіант

1-й клас	2-й клас	3-й клас
Спільна робота під керівництвом учителя		
Робота з учителем	Самостійна робота по класах	
Самостійна робота	Робота з учителем	Самостійна робота
Спільна робота під керівництвом учителя		

II варіант

1-й клас	2-й клас	3-й клас
Робота з учителем	Самостійна робота	
Спільна робота під керівництвом учителя		
Самостійна робота	Робота з учителем	
Робота з учителем	Самостійна робота по класах	

III варіант

1-й клас	2-й клас	3-й клас
Самостійна робота	Робота з учителем	
Спільна робота під керівництвом учителя		
Робота з учителем	Самостійна робота по класах	

У деяких випадках доцільно проводити **однотемні уроки**. Така організація навчання стимулює активність учнів, їхню увагу, дає дітям можливість більше міркувати вголос та слухати товаришів; на цих уроках можна без обмежень використовувати будь-які технічні засоби.

Уроки фізичної культури, музики й співів взагалі не проводяться для кожного класу окремо.

Щоб правильно визначити теми для однотемних занять, треба чітко уявляти перспективу засвоєння певного матеріалу, а для цього слід зіставити вимоги програм по класах, особливо з читання, природознавства, малювання, праці.

На однотемних уроках математики є можливість проводити деякі спільні етапи. Наприклад, усна лічба, знаходження невідомих компонентів, складання задач за малюнками (з подальшим самостійним розв'язуванням) тощо.

Звичайно, найбільше можливостей для проведення однотемних уроків дають уроки читання.

Як однотемні доцільно проводити й деякі уроки з позакласного читання. Найчастіше це уроки-узагальнення наприкінці чверті чи півріччя. Можна, наприклад, провести урок-ранок для трьох класів на тему «Книжка – кращий друг». Мета такого ранку – сприяти осмисленню та узагальненню учнями знань, відомостей і вмінь, набутих на заняттях із позакласного читання протягом року, розвивати інтерес до самостійної роботи з книжкою, зміцнювати дружні стосунки між дітьми різних класів.

Великі можливості для однотемних уроків дає робота з розвитку зв'язного мовлення: написання переказів, творів, описів тощо.

Підносячи активність учнів, однотемні уроки водночас значно зміцнюють інтерес дітей до навчання. Якщо в бесіді беруть участь не 5, а 10 – 12 учнів, то, ясна річ, учитель має більше можливостей цікавіше поставити питання, використати наочність, краще стимулювати розвиток мовлення та мислення дітей. Крім того, на цих уроках старші учні відчувають більшу відповідальність за свої слова, бо їх слухають малюки, а менші – дістають багатшу інформацію.

Свою специфіку має проведення в малокомплектній школі уроків з предмета «**Ознайомлення з навколишнім світом**». Цей урок найкраще ставити у розкладі першим або останнім і проводити окремо тільки для одного класу. Тоді створюються умови для повноцінної реалізації програми предмета, забезпечується чуттєва основа його засвоєння в процесі цілеспрямованих спостережень, екскурсій, участі в ігровій та елементарній пошуковій роботі.

Якщо цей варіант не можна забезпечити і уроки проводяться в складі комплекту, бажано організувати їх як однотемні. Інтегрований характер змісту предмета «Ознайомлення з навколишнім світом» дає змогу поєднувати його вивчення з вивченням природознавства, з читанням і розвитком мовлення, трудовим навчанням. Розклад у цьому разі має бути гнучким, динамічним. Учителеві слід ураховувати не тільки спорідненість теми й мети, а й спосіб методичної організації, адже значна частина навчального матеріалу з курсу передбачає його практичне засвоєння.

В умовах одночасної роботи з двома чи трьома класами яскраві, динамічні зображення завжди привертають увагу дітей не одного класу, а всього комплекту. Демонстрування кіно- й діафільмів в класі-комплекті взагалі неможливе таким самим способом, як для учнів одного класу.

Наочність у класах-комплектах – це найчастіше малюнки, схеми, таблиці, а технічні засоби навчання здебільшого використовуються тільки на однотемних уроках і в позакласній роботі. Зрозуміло, що таке використання цього найважливішого джерела навчальної інформації збіднює, обмежує процес сприймання та усвідомлення засвоюваного.

Вивчення досвіду використання в малокомплектних школах ТЗН дозволяє рекомендувати: 1) ширше використовувати їх на однотемних уроках або на уроках, які мають спільний етап роботи з усіма класами комплекту; 2) демонстрування діафільмів і діапозитивів поєднувати з прослуховуванням вказівок через лінгафонну апаратуру; 3) до частини діафільмів готувати субтитри, які безпосередньо скеровані на учня й визначають процес самостійного сприймання; 4) навчати учнів спеціальних прийомів «розкадровування» й «зчитування» інформації діафільму.

Таким чином, до однотемних занять слід підходити вдумливо, обережно, щоб уникнути штучного поєднання тем або спрощення змісту бесід, передбачених для одночасної роботи з кількома класами.

Типовими формами спільних занять на уроках у комплекті можна вважати екскурсії, вступні бесіди, перегляд кадрів діафільмів, тематичні і міжтематичні узагальнення, роботу на пришкольній ділянці тощо.

У визначенні можливостей і доцільності однотемних занять слід ураховувати рівень засвоєння попередніх знань, загального розвитку учнів, характер матеріалу, який вивчається в кожному класі.

7.4. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В МАЛОКОМПЛЕКТНІЙ ШКОЛІ

Особливості виховної роботи в малокомплектній школі визначаються своєрідними умовами її існування, зокрема віддаленістю від великих сіл, міст і відсутністю, як правило, інших культурно-освітніх закладів: клубу, бібліотеки, музичної школи тощо. На якості виховної роботи позначається й малочисельність учнів, а звідси – й відсутність організатора позакласної роботи, керівників гуртків. Внаслідок цього малокомплектна початкова школа сама має стати центром виховної роботи і з дітьми, і з дорослим населенням, а вчитель – її організатором.

Учні малокомплектної школи спілкуються з багатьма дорослими, розвиваються у тісному колективі дітей різного віку, тому їх відрізняє відкритість, комунікативність.

Сільський учитель – шанована особа для дітей і дорослих, він працює у тісному контакті з родинами своїх вихованців, добре знає їхній побут. Життя самого вчителя вже є опосередкованим засобом виховання.

Демократизація і гуманізація української школи вимагають істотної зміни позиції вчителя та учнів у різних формах спілкування. Побудова демократичного суспільства можлива лише за умов виховання людини на ідеях свободи, рівності, поваги до власної гідності. Таку людину може виховати вчитель – гуманіст і оптиміст за переконанням, який бачить шкільне життя в усій складності й різноманітності дитячих характерів, уміє втілити ідеї національного виховання й різнобічного розвитку в конкретні технології, в якого слово не розходиться з ділом.

У початковій ланці слід продовжувати лінії дошкільного розвитку: пріоритет морально-етичного виховання, активне використання мотивів ігрової діяльності, цілеспрямований розвиток процесів сприймання навколишнього середовища (гостроти слуху й зору, вправності рухів), усного мовлення, яви, саморегуляції поведінки.

До малокомплектної школи приходять малюки, як правило, без цілеспрямованої підготовки до навчання. У складний період адаптації учитель має всебічно враховувати: чого чекає дитина від школи? Що здатна зрозуміти, а що – виконати? Чи готова до нових форм роботи, спілкування й оцінювання своєї праці?

Надзвичайно важливі для виховання – дух школи, атмосфера довіри до дитини, турбота про її емоційне і фізичне благополуччя, створення розвивально-естетичного середовища.

Особлива роль в організації виховного процесу в малокомплектній школі належить запровадженню принципу народності, адже ця школа з давніх-давен створювалась як народна. Народознавчий компонент змісту виховання передбачає розкриття матеріальних особливостей побуту, трудової діяльності українського народу та духовного досвіду поколінь. Включати ці знання в позакласну виховну роботу можна через гурткову роботу («Культура рідного краю», «Народні ремесла», «Народна творчість» тощо), залучення до шкільних справ людей похилого віку (дідусяв, бабусь).

Невичерпне джерело гуманітаризації виховання – національна культура, особливо мистецтво. Бажано якнайповніше задіяти у малокомплектній школі його функції:

- як засобу передачі морального досвіду людства;
- як джерела дитячої творчості;
- як засобу спілкування;
- як утвердження народних звичаїв і традицій.

У виховній роботі з молодшими школярами надзвичайно важливо, щоб їхня моральна свідомість та поведінка формувались у нерозривній єдності. Добре, коли вчителі не обмежуються лише передачею дітям певних моральних і правових знань, а створюють і реальні можливості для вправлення у відповідних вчинках. А для цього слід подбати про створення такого мікроклімату в щоденному житті різновікового класного колективу, щоб учні могли виявити активність, доброту, ввічливість, турботливість, працьовитість не на словах, а в конкретних вчинках, не на показ, а за внутрішньою потребою діяти саме так, а не інакше.

Велика увага приділяється трудовому вихованню сільських учнів у школі та в сім'ї. Необхідно враховувати, що сільські діти змалку не лише бачать, як працюють на полях, у садах, на городах їхні рідні, а й самі беруть посильну участь у праці. Це дає вчителеві змогу організувати спостереження, доступні дітям молодшого віку, вирощування квіткових і овочевих рослин.

У малокомплектній школі трудова діяльність дітей спрямована передусім на те, щоб зберегти і прикрасити свою місцевість. Для молодших школярів посильні і корисні роботи з озеленення села, збирання лікарських рослин, участь у боротьбі з ерозією ґрунту, очищенні джерел, охороні лісу, річки, тобто конкретна робота на користь людям.

Переважна більшість сільських малокомплектних шкіл має садок з квітником, ягідниками, городом і полем, на ділянках якого діти проводять дослідницьку роботу із сортовипробування, вивчають вплив певного добрива на врожайність культур, оптимальну густоту посівів тощо. На ділянках городу й саду учні вирощують овочі та фрукти, зібраний урожай іде на приготування гарячих сніданків для всіх школярів.

У маленькому селі важко переоцінити роль навіть невеличкої шкільної бібліотеки. Тут діти «зустрічаються» з улюбленими героями, обдумують і переказують прочитане, тут зароджується любов до книги, до читання, без якого немислима дальша самоосвіта людини. Тому до створення бібліотеки, її комплектування, регулярного обслуговування дітей учитель має ставитися, як і до виконання своїх обов'язків під час уроку.

У житті дітей маленького села важливе значення мають **шкільні свята**, які стають радісною подією і лишають в їхніх душах глибокий слід. Учителі малокомплектних початкових шкіл добре знають це і віддають багато часу й сил підготовці та проведенню різноманітних заходів. Якщо малокомплектна школа діє в комплексі з дитячим садком, то до підготовки свят залучаються й вихованці старших груп.

Не обов'язково проводити всі свята як ранки. Цілком достатньо двох-трьох шкільних свят на чверть, оскільки підготовка до них потребує великих зусиль, чимало часу. Вчитель разом із дітьми продумує, які свята вони відзначатимуть в навчальному році, складає план їх проведення і, враховуючи побажання дітей, розподіляє між ними доручення. Влаштовується конкурс на символ і девіз свята.

Підготовка, організація й проведення щоденної та перспективної виховної роботи в однокласній школі здійснюються, як правило, одним учителем, а в двокомплектній – двома, з розподілом обов'язків. На перший погляд, учителеві самому простіше й книжку почитати, і грамзапис дати послухати, і діафільм показати. Однак це призводить до значного збільшення робочого дня, перевантаження педагога. Та й дітям необхідні різноманітність і самостійність діяльності. Тому в одній ситуації вчитель безпосередньо бере участь у підготовці й проведенні виховного заходу, в другій – навчає учнів прийомів роботи, у третій допомагає їм порадою, в четвертій – залучає собі в помічники найбільш підготовлених батьків. Одне має лишатися незмінним: уникати дріб'язкової опіки учнів.

Для організації заходів, які потребують спеціальних пояснень і показу (збирання лікарських трав, садіння дерев тощо),

бажано запрошувати до школи місцевих фахівців: медсестру, агронома, лісника, механізатора.

Специфіка організації позакласної діяльності у класах-комплексах, на відміну від інших типів шкіл, зумовлює специфіку планування. Враховуючи нечисленність дітей кожного класу, вчителі будують виховну роботу за єдиним календарним планом, в якому передбачають спільні форми роботи для всіх класів з урахуванням вікових можливостей учнів та їхніх інтересів. Планування може бути щотижневим, щомісячним, на чверть або півріччя.

Таблиця 4

Орієнтовна форма плану позакласної виховної роботи в малокомплектній школі

1-й клас	2-й клас	3-й клас
	I чверть	
	1-й тиждень	

До уроків: свято першого дзвоника. Урочиста лінійка учнів.

Після уроків: концерт для першокласників.
Вручення подарунків.

Організація дитячого колективу.
Ознайомлення з правилами поведінки в школі, режимом дня, обов'язками чергового.
У гостях на зборі пластунів.

Збір групи пластунів. Розподіл громадських доручень: санітари, фізорги, квітникарі, господарники, бібліотекарі, призначення шефів для 1-го класу. Підготовка до збору на тему «Дзвінкоголосе літо»; виставка малюнків, дрібних виробів, плодів зі шкільної ділянки.

Спільна робота для всього комплексу:

Одноденний похід по рідному краю – екскурсія в «золоту осінь». Творчі роботи за враженнями від походу.

Виховну роботу треба проводити систематично й цілеспрямовано, враховуючи не тільки вікові можливості, а й індивідуальні особливості дітей, умови їхнього життя в сім'ї. Доцільним може бути планування цієї роботи за такою формою:

Таблиця 5

Форма розгорнутого плану виховної роботи

Термін проведення	Зміст виховної роботи		Індивідуальна виховна робота	Заходи з охорони здоров'я	Робота з батьками	Методичні засоби. Обладнання
	1-й клас	2-й клас				

Щоб досягти у виховній роботі бажаних результатів, дуже важливо добре налагодити зв'язок з батьками, зробити їх не тільки співниками, а й активними помічниками. Без цього процес виховання ніколи не буде повноцінним.

Найефективніша – індивідуальна форма роботи з батьками, за якої враховуються особливості характеру дитини й стосунків у сім'ї. Вона будується за двома напрямками: а) індивідуальна пропаганда педагогічних знань серед батьків; б) залучення батьків до організації та участі в проведенні позакласних і позашкільних заходів.

Батьківські збори в малокомплектних школах бажано проводити з питань, однаково важливих для всіх батьків. На одних зборах медсестра чи лікар може розповісти про основні правила гігієни дітей молодшого шкільного віку. Інші будуть присвячені традиціям народного виховання, тому, як допомагати учням у виконанні домашніх завдань, організації вдома куточка школяра тощо.

Педагогічним навчанням мають бути охоплені всі батьки. І вони повинні добре знати, яких зусиль докладає школа в усіх напрямках навчання і виховання їхніх дітей. Учитель має переконати кожного батька, що «виховання дитини – не мила забава, а справа, в яку слід вкласти зусилля безсонних ночей, капітал тяжких переживань і багато думок».¹

Таким чином, виховна робота в малокомплектній школі має свою специфіку, а саме: можливості тісного зв'язку з батьками, опора на народні традиції, близькість до природи, виробництва. У ній мають відбиватися всі напрями виховання, визначені програмою. Планування має орієнтувати на спільні форми діяльності з урахуванням вікових можливостей дітей у кожному класі, включаючи індивідуальну й групову роботу.

¹Корчак Я. Як любити дітей. – К., 1976. – С. 23.

ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ

Яку школу називають малокомплектною? Які класи можуть бути об'єднані в комплект?

Як діє заклад «школа – дитячий садок»?

Які умови треба враховувати, складаючи розклад класу-комплекту?

Обгрунтуйте, чому урок у малокомплектній школі проводиться за єдиним планом, складеним для всіх класів комплекту.

Продовжіть думку:

«Плануючи самостійну роботу в класі-комплекті, вчитель має:

а) визначити її місце в структурі уроку в кожному класі комплекту...»

Розкрийте особливості побудови однотемних уроків на прикладі предметів читання і природознавства.

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

Киричок В.А., Підгорна Н.І. Програма етичного виховання для однокласної сільської школи // Поч. шк. – 1993. – №4. – С.43 – 48.

Присяжнюк Н. І. Особливості використання наочних посібників у малокомплектній школі // Поч. шк. – 1992. – №7–10.

Савченко О.Я., Суворова Г.Ф. Навчально-виховний процес у малокомплектній школі. – К., 1988. – 230 с.

Савченко О.Я., Присяжнюк Н.І., Мельниченко П.Д. Структурування навчальних програм для проведення однотемних та інтегрованих уроків // Поч. шк. – 1993. – №10. – С. 33 – 40.

Стельмахович М.Г. Українська родинна етнопедagogіка // Поч. шк. – 1995. – №8. – С.4 – 11.

Титаренко Л.І. Особливості позакласної роботи в класах-комплектах // Поч. шк. – 1993. – № 9. – С. 37 – 40.

Тришневська Г. Б. Організація діяльності учнів різновікових груп // Поч. шк. – 1995. – № 8. – С. 12 – 13.

ТЕМАТИЧНА КАРТА

Малокомплектна школа – школа без паралельних класів, з малим контингентом учнів

Організаційні умови навчання

раціональне поєднання класів у комплект
правильна побудова розкладу занять
забезпечення належної матеріальної бази
взаємозв'язок з батьками

Психолого-дидактичні умови

визначення структури і змісту уроку відповідно до рівня розвитку учнів і мети засвоєння матеріалу в кожному класі
формування загальнонавчальних умінь
оптимальне поєднання методів і прийомів навчання
використання різних засобів унаочнення з вербальною підтримкою
уміння керувати різновіковим колективом учнів
уміння розподіляти увагу між класами

Кожний урок у класі-комплекті – два або три зведені в один мікроуроки, що проводяться в одному приміщенні, одним учителем, в один час

Основна функція вчителя в умовах одночасної роботи з двома-трьома класами – пояснення нового матеріалу

Самостійна робота в класах-комплектах має обов'язковий характер, її функції передусім – навчання, а потім – контроль

Типи уроків

однопредметні – об'єднуються однакові предмети

однотемні – різні предмети, які мають теми, близькі за змістом

елементи спільної роботи для всіх класів, об'єднаних у комплект

8.1. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В умовах реформування системи освіти важливо вивчати й використовувати все цінне, що нагромадила гуманістична педагогіка високорозвинутих країн.

Ще зовсім недавно про зарубіжну педагогіку було прийнято говорити і писати тільки в критичному плані. Нині спостерігаються прямо протилежні тенденції – або надмірного захоплення зарубіжним досвідом, або, навпаки, самозаспокоєння: «наша освіта, мовляв, все одно найкраща, тому досвід інших країн нам не потрібний». Аналіз історії розвитку освіти переконує, що механічне використання зарубіжного досвіду, пряме «пересаджування» чужої моделі на національний ґрунт – не ефективно і соціально не виправдане. Але всебічно проаналізувати, зіставити й визначити, що й за яких умов доцільно використати українській школі, безумовно, необхідно.

Передусім розглянемо методологічні орієнтири розвитку освітніх систем за рубежом.

Науковий підхід до розвитку освіти потребує економічних, соціологічних, психолого-педагогічних досліджень, бо вона за своєю природою звернена в майбутнє. Передбачення майбутнього завжди має певну невизначеність. Сучасна філософія освіти, на відміну від попереднього, детерміністського, підходу, що визначав єдиний і досить окреслений шлях розвитку, утверджує актуальність дослідження різних шляхів розвитку освіти з метою її подальшого вдосконалення. Сучасна шкільна освіта має бути відкритою та гнучкою, готувати випускників до правильного життєвого вибору. За своїм спрямуван-

ням організація і зміст навчання покликані утверджувати гуманістичні цінності й рівновагу між людиною та довкіллям, толерантність і взаємоповагу, відкидання споживацького ставлення до буття, вирівнювання шансів дітей з різних суспільних верств на здобуття освіти тощо (К.Роджерс, М.Форбек та ін.). У цьому ми вбачаємо багато спільного з цілями розвитку української школи.

Розглянемо актуальні проблеми освітніх систем у деяких країнах з високим рівнем економічного і культурного розвитку.

Загальновизнаною є необхідність підвищення якості шкільної освіти.

Кінець 70-х – початок 80-х років ХХ ст. учені вважають піком кризи освіти у високорозвинутих країнах. Її причиною став «інформаційний вибух». У цей час різко знизилася (за об'єктивними показниками) якість шкільної освіти, бо її цілі лишилися зорієнтованими на засвоєння швидко зростаючого потоку інформації. Це настільки стурбувало широкі кола громадськості, що з'явилися такі відомі документи, як доповідь американського уряду «Нація в небезпеці». У ній перед педагогами США було поставлене запитання: «З якими знаннями ввійдуть у ХХІ століття наші діти?» Уряди провідних країн світу відреагували на це запитання проектами реформ: «Освіта для ХХІ століття» (ФРН), «Освіта американців у ХХІ столітті» (США), «Освіта майбутнього» (Франція), «Модель освіти для ХХІ століття» (Японія) та ін.

80-ті роки визначаються у педагогічних дослідженнях як час активних освітніх реформ, головною метою яких було підвищення якості освіти, створення умов для її подальшої демократизації. Які ж практичні результати цих реформ?

Помітно, що всі країни уникають крайнощів в управлінні освітою, а у визначенні змісту навчання і виховання перевага віддається «золотій середині».

У країнах із жорсткою централізованою системою управління спостерігається **послаблення централізації**, передача управління регіональним місцевим органам освіти. А в тих країнах, де система освіти була повністю децентралізована, дійшли висновку про необхідність її централізації через посилення контролю за школами, особливо за складанням навчальних планів, програм, контрольних тестів. У США, зокрема, централізація відбувається ступінчасто: спочатку розробляються рекомендації на державному рівні, які потім адаптуються і творчо застосовуються з урахуванням місцевих умов. В Англії, де розробка планів і програм була справою місцевих органів управління освітою або навіть і одної школи, з 1988 р. перед-

бачено узгодження на загальнодержавному рівні місцевих програм з національним навчальним планом.

У багатьох країнах у 80-х роках законодавчо було визначено вимогу про включення у навчальні плани «загального ядра», тобто обов'язкового набору основних загальноосвітніх предметів – певний стандарт. У зв'язку з цим учені розробляли критерії оцінки навчальних досягнень, у школах вводилися державні іспити (наприклад, загальнонаціональний іспит в Англії або тест навчальних здібностей у США).

В європейських країнах простежується тенденція до уніфікації систем освіти не лише в межах окремої країни, а й у межах Європейського співтовариства.

У департаменті культури, освіти і науки Ради Європи вчені розробили загальні критерії оцінки якості освіти, на підставі чого введено загальний сертифікат – документ про здобуття середньої освіти, на основі якого випускники можуть продовжити освіту й дістати роботу в будь-якій країні співтовариства.

Останнім десятиріччям відбулися зміни в організації і структурі самих освітніх систем розвинутих країн, бо необхідність підвищення якості освіти, загальної підготовки випускників шкіл передбачає розширення доступу всього населення до середньої освіти. Це виявилось як у збільшенні тривалості шкільного навчання, так і в зближенні за змістом навчання традиційно різних шкіл. Такі зміни, зокрема, відбулися в Англії, Франції, Бельгії, Австрії та інших країнах Європи.

Підвищення якості масової освіти зумовлює проблему виділення і навчання найбільш здібних дітей. Загалом проблема навчання обдарованих дітей завжди була і лишається актуальною у світовій педагогіці.

Один із шляхів цілеспрямованого розвитку обдарованих дітей – пошук альтернативних систем освіти.

Здебільшого за такими системами працюють приватні школи. Питома вага їх у загальній кількості невелика: у США – близько 15%, у Франції – 15%, у ФРН – 10%, а в Японії їх до 30%. Приватні школи чітко спрямовані на подальше навчання своїх вихованців, відрізняються традиційними формами навчання, дисципліною. Цікаво, що в багатьох країнах діє широка державна і благодійна підтримка (система грантів) найбільш здібних дітей. Тому в приватних школах можуть вчитися не лише діти еліти, а й обдаровані учні, яких підтримують держава чи благодійні фонди.

Отже, загальна тенденція у реформуванні освіти, з одного боку, – пошуки шляхів піднесення якості масової освіти, а з

другого – цілеспрямований відбір і виховання найбільш здібної частини молоді, що є своєрідною інвестицією суспільства в майбутнє нації.

У зв'язку з цим принцип диференціації освіти у зарубіжній школі розглядається як основний важіль у розв'язанні зазначених проблем. Його застосування пов'язане з вимірюванням інтелекту, а також з урахуванням впливу спадковості й умов життя дитини. У світовій педагогіці постійно ведуться дискусії щодо визначення характеристик здібностей, обдарованості й таланту. Одні вчені розглядають інтелект як головний показник обдарованості, інші вважають, що наявність обдарованості засвідчує лише якість досягнутих результатів.

Відома точка зору голландського вченого Де Гроота, що саме потенціал людини визначає її максимальні досягнення. Зокрема, коли умови її розвитку й життєдіяльності оптимальні, кожний індивідуум може досягти своєї особистої «стелі». З цього Де Гроот робить висновок: чим більше однакових шансів надає суспільство різним людям, тим більше їхні індивідуальні відмінності залежать від вихідного потенціалу, тобто від спадковості. Це викликало гостру критику частини учених-педагогів як щодо висновку, так і з погляду методики статистичного обрахунку обстежених дітей.

Хоча визначення обдарованості – теоретична проблема, вона має практичне значення, оскільки впливає на організацію навчання обдарованих дітей. Дослідження американських і європейських учених показують, що навчання обдарованих дітей може бути успішним як у звичайних школах із застосуванням широкого вибору додаткових курсів, так і в спеціальних школах.¹

Під егідою Ради Європи працює спеціальна асоціація «Євро-талант», мета якої пошук оптимальних методик розвитку інтелектуально обдарованих і талановитих дітей та молоді. Визначаючи сенс роботи з обдарованими дітьми, дослідники вважають, що суспільство має дбати не про максимальний, а про оптимальний розвиток кожної особистості, щоб вона гармонійно розвивалася. Це сприяє використанню людських ресурсів. Отже, треба надавати перевагу методам виявлення обдарованості, а не їх вимірникам.

У педагогіці для обдарованих дітей основний акцент – на індивідуалізацію, яку відстоювали філософи, педагоги, психологи від Руссо до Клапареда. У сучасних зарубіжних методиках одним з напрямів роботи є також партикуляція, коли

¹Див.: Сучасні проблеми теорії і практики школи та педагогіки за рубежом. – К., 1994. – С. 52 – 59.

до різних груп і підгруп у межах однорідної категорії учнів застосовуються різні методи роботи. З погляду задоволення потреб дітей дослідники вважають, що одна й та сама дитина має входити до різних груп. Навіть функціональні групи не обов'язково повинні бути однорідними. Так, взаємне навчання є спонтанним між дітьми різного віку та рівня. Отже, слід подбати про надання йому певних організаційних форм. Конче потрібно зробити спілкування і взаємодію можливими для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та розвиненості. Наприклад, деякі форми спільного навчання дають змогу розвивати взаємне навчання через організацію роботи шкільних засобів масової інформації (газети, радіо), ради учнів, розробки проєктів. Переваги добре організованої системи освіти полягають у поєднанні індивідуалізації та колективної партикуляції, наявності груп як однорідних за смаками, ритмами, інтересами, так і різнорідних.

Ідеї партикуляції зберігають своє значення у розробці **нових методик для дітей, яким важко навчатися**. Найбільш відома – теорія стилів навчання, яка у 90-х роках активно досліджується і запроваджується у багатьох американських школах. Один з її варіантів запропоновано американським педагогом **Бетті Лу Лівер**.

Вона розглядає клас як ансамбль навчальних стилів і, виходячи з єдності педагогічних цілей, обґрунтовує різні підходи до дітей, які різняться способами сприймання інформації. Учителеві потрібна ґрунтовна психологічна підготовка, щоб уміти розпізнавати стилі сприймання навчальної інформації, типи спілкування учнів та оперативно використовувати ці відомості в роботі з дітьми.

«Уважне ставлення до стилів навчання – не найлегший спосіб допомоги учням, – пише Б.Л. Лівер. – Але він найефективніший з усіх відомих педагогам 90-х років. Він значно продуктивніший, ніж пошук досконалої методології. Жоден метод не підходить для всіх учнів. І малоімовірно, що за допомогою якогось «диво-методу» в майбутньому можна буде досягти такого результату... Орієнтована на учня система викладання вимагає від учителя уважного ставлення до стилів навчання й виходить за межі методу, за межі підручника, за межі класної кімнати і навіть за межі вчителя, бо вона орієнтована на джерело успіху або невдачі учня. Якщо й повинні відбуватися якісь дива, ці дива мають бути з конкретними учнями. І роль учителя – бути оранжувальником цього дива... Для цього треба зосередитися на учневі, який не вчиться, змінити на-

вчальне середовище, завдання або й предмет вивчення так, щоб учень зміг учитися».¹

За цією методикою вчитель визначає основні типи навчальних стилів учнів: аналітичний, синтетичний (прагне до інтеграції, узагальнення), візуальний (краще сприймає зорову інформацію), аудіальний (краще сприймає на слух), кінестетичний (учиться на власному досвіді), імпульсивний (учиться методом спроб і помилок), рефлексивний (потребує певного часу на осмислення, засвоєння). Відповідно до того, яка ознака стилю засвоєння інформації переважає, вчитель буде різні методики навчання в межах класу. Ця система має багато послідовників. Однак є і критичні зауваження щодо складності її реалізації для вчителів, загрози обмеження загального розвитку учнів.

Посилення ролі етнічних і загальнолюдських цінностей у сучасному розвитку людства зумовлює потребу переглянути методологічні основи співвідношення **етнічного, національного і загальнолюдського у цілях і змісті шкільної освіти**. Передусім країни, які покінчили з тоталітарними режимами, з одного боку, прагнуть до національної ідентифікації, а з другого – воліють якомога швидше приєднатися до світового співтовариства. Тому для багатьох розвинутих багатонаціональних країн (особливо для США, Канади, Англії, Австралії, країн Латинської Америки) надзвичайно актуальною стає проблема глобальної освіти і полікультурного виховання. Її зміст – насамперед культура міжнародних, міжетнічних відносин, як між етнічними групами у межах країни, так і між окремими державами.

Полікультурне виховання передбачає таку побудову змісту і способів його засвоєння, коли учні усвідомлюють себе частиною різноманітного світу, виховуються в душі толерантності, міжетнічного взаєморозуміння.

У деяких полікультурних країнах співіснують, як правило, дві державні мови (наприклад, у Канаді – англійська і французька, в Іспанії – кастильська і рідна). У поліетнічних країнах мовна проблема має соціально-культурне значення. Там створюються системи навчання двома (або трьома) мовами, що забезпечує можливість збереження етнічної культури та її інтеграції в домінуючу культуру. Це виявляється, наприклад, у викладанні інтегрованих курсів історії, географії, літератури.

Заслуговує на увагу тенденція визначення змісту освіти в контексті завдань **соціалізації дітей, тобто поступового**

¹ Лівер Б.Л. Обучение всего класса. – М., 1995. – С. 7.

включення у систему особистісних і громадянських відносин.

«При цьому школа не лише ознайомлює учнів з культурними нормами, цінностями, соціальними ролями, а й сприяє їхній інтернаціоналізації, відтворенню певного способу життя. Із соціалізацією тісно пов'язана функція соціальної інтеграції. Прилучаючи до єдиних цінностей, навчаючи певних норм, освіта стимулює спільні дії, об'єднує людей. Виконанню функцій соціальної інтеграції сприяє те, що школа фізично об'єднує представників різних соціальних груп».¹

Соціалізація, як і сама освіта, повинна мати випереджувальний характер. За висловом Федеріко Майора, основний виклик, зроблений людству наприкінці ХХ ст., коротко можна сформулювати так: «Учитися співіснувати з довкіллям та іншими культурами». Ці вміння універсальна основа демократії. Трансформація зазначених завдань стосовно початкової школи зумовлює проблему формування трьох складових функціональної грамотності молодших школярів – лексичної, поведінкової (етичні норми) і комп'ютерної.

Загалом, гострою проблемою шкільної освіти високорозвинутих країн є небажання учнів читати, що зумовлено зростаючими можливостями задовольняти інформаційні потреби поза книжкою. Так, за даними японських дослідників, юні японці віком до 9 років дивляться телевізор щодня в середньому понад 3 години, а в святкові дні – аж до 4 годин.

Ось чому знижується потяг до книжки. Учителі вважають, що в дітей, які мало читають, гірше розвивається писемне мовлення, уповільнюється розвиток логічного мислення. Зауважимо, що японське телебачення систематично транслює чимало цікавих навчальних програм з математики, фізики й біології. Тому «відхід від шрифту» в цілому не призвів до зниження рівня знань випускників з природничих наук.

У різних країнах учителі початкових класів, як правило, мають можливість вибору різних методів навчання читати (складовий, аналітико-синтетичний, читання через письмо тощо).

Окреслимо істотні особливості сучасного стану початкової освіти в деяких зарубіжних країнах.

Після розпаду СРСР колишні його республіки самостійно визначають свій розвиток. Спільним для освітніх систем усіх країн є більше свободи, різноманітності у можливостях здобуття молоддю освіти. Прийняті Закони про освіту гарантують

¹ Якуба О.О. Соціологія. – Харків, 1996. – С. 146.

право на загальну середню освіту всім громадянам, незалежно від статі, місця проживання і майнового стану. Наприклад, у **шкільній освіті Росії** багато уваги приділяється створенню нормативної бази функціонування різних типів навчальних закладів, особливо розробці державних стандартів загальноосвітньої підготовки, виконанню Конвенцій про права дитини (виживання, розвиток, захист, забезпечення активної участі у житті суспільства), проблемам корекційної педагогіки, оскільки збільшується кількість дітей, які перебувають у складних умовах життя і потребують реабілітації. Готується закон про спеціальну освіту, створюються різні програми для навчання дітей з різними відхиленнями від психічної і фізичної норми розвитку.

Стосовно початкової школи вчені (Н.Ф.Виноградова, Н.А. Федосова та ін.) розробляють моделі експериментальної 6-річної початкової школи, що матиме три ступені: підготовчий (діти 6 – 7 років), елементарний (9 – 10 років), молодший підлітковий (11 – 12 років). Мета цієї школи – сформувати в повному обсязі навчальну діяльність, спираючись на етапи інтелектуального розвитку дітей, досягти доцільного співвідношення між їх навчанням, вихованням і розвитком, гнучко використовувати всі форми взаємодії вчителя з учнями.

Початкова освіта в США. Наприкінці ХХ ст. Америка має близько 100 тисяч початкових і середніх шкіл. Навчання триває близько 12 років, заняття – п'ять годин на день, п'ять днів на тиждень.

Майже 85% школярів відвідують державні школи. Приватні школи переважно належать релігійним організаціям. Кожний з п'ятдесяти американських штатів приймає свої закони щодо системи освіти (тривалість, вибір планів і програм навчання, фінансування).

Початкова школа включає навчання від дитячого садка до восьмого класу, хоча в деяких штатах сюди входять тільки шість класів (багато американців називають початкові класи граматичною або елементарною школою).

У США немає єдиної навчальної програми, але деякі предмети вивчаються в усіх типах шкіл. Майже в кожній початковій школі вивчають математику, мову (сюди входять читання, граматику, написання творів, література), правопис, соціальні науки (історія, географія, суспільствознавство та економіка), точні науки, музику, мистецтво та фізичне виховання. У багатьох початкових школах викладаються також інформатика та комп'ютерна техніка. У деяких початкових школах викладається іноземна мова.

Більшість початкових шкіл пропонують однакове «ядро» предметів: англійська мова, математика, точні та соціальні науки, фізичне виховання. Але що стосується викладання кожного з цих предметів, то школи значно різняться між собою. В деяких школах, наприклад, учні повинні вивчати математику як мінімум три роки, хоча національний показник тут нижчий.

У 1989 р. президент Буш та губернатори всіх 50 штатів затвердили **6 головних цілей освіти до кінця ХХ ст.:**

- Усі діти повинні приходити до школи готовими до навчання.
- 90% усіх учнів середніх шкіл мають одержати атестат про середню освіту.
- Усі учні під час свого навчання повинні опанувати основні базові предмети.

– Американські учні мають бути першими в світі з математики і точних наук.

– Кожний дорослий американець повинен бути письменним і мати необхідні навички як громадянин і як працівник.

– Усі школи мають бути вільними від наркоманії і насильства, а атмосфера в них – сприятливою для навчання.

Початкова школа в Канаді. Організаційно-фінансові питання роботи шкіл перебувають у компетенції шкільних рад, які обираються громадами. Кожна провінція має своє Міністерство освіти, що визначає автономність і свободу закладів щодо вибору режиму й змісту навчання. У цілому по країні термін обов'язкової освіти становить від 7 до 15 років. Навчальний рік переважно триває 200 днів – з вересня до червня. Навчальний тиждень – 5 днів (з понеділка до п'ятниці), навчальний день починається о 8.30 або о 9.00 і закінчується о 15.30 або о 16.00 год.

Структура загальноосвітньої підготовки включає три рівні:

- початковий – з дитячого садка до 5-го класу (вік дітей – 5 – 10 років);
- проміжний – 6 – 9-й класи (11 – 14 років);
- середній – 10 – 12-й класи (15 – 17 років).

Навчальний план школи включає два блоки: обов'язкові предмети і ті, які визначаються школою, її радою. Тривалість вивчення предметів протягом тижня вказується у хвиликах. Наведемо навчальний план для початкових класів публічних шкіл провінції Саскачеван у 1996/97 навчальному році:

Навчальні предмети	Кількість хвилин на тиждень
Мовна діяльність	560
Математика	210
Природознавство	150
Суспільствознавство	150
Здоров'я	80
Музика, танці, драма, художня праця	200
Фізична культура	150
Предмети, запропоновані школою	300

Офіційна мова навчання в одних провінціях – англійська, в інших – французька. У місцях компактного проживання індіанського населення викладається і так звана спадкова мова, тобто тубільська.

У трьох провінціях – Манітоба, Альберта і Саскачеван – шкільні ради мають дозвіл уряду на ведення навчання в державних школах двома мовами. Наприклад, частина уроків викладається англійською, а частина – українською мовою. Так, у Саскачевані в початкових двомовних школах на викладання українською мовою припадає близько 50 % навчального часу, а в 9 – 12-х класах – приблизно 20 %.

У початкових класах успіхи учнів контролює та оцінює вчитель. Лише у випускних класах діти складають письмові іспити за текстами Міністерства освіти провінції.

Підкреслимо, що спеціальна освіта для дітей з фізичними та розумовими вадами відбувається за бажанням батьків у звичайних класах, але додатково призначається помічник учителя, який опікується цими дітьми.

Учителі початкових класів здобувають фахову підготовку в університетах протягом 4 років, кваліфікаційні дипломи їм видаються Міністерством освіти провінції.

Особливістю діяльності шкіл є партнерство між батьками і вчителями. На цьому багаторазово наголошується в різних документах. Наприклад, навіть на обкладинці щоденника учня 1-го класу вміщено таке звернення директора шкільної ради до батьків:

«Католицькі школи мають особливе зобов'язання сприяти академічному, соціальному та духовному зростанню учнів. Загальновизнано, що батьки або опікуни відіграють важливу роль у забезпеченні успішного навчання учнів у школі.

Цей звіт – оцінка розвитку Вашої дитини в академічних досягненнях та особистому й соціальному розвитку.

Ви маєте повне право завжди встановити зв'язок з учителем Вашої дитини, щоб обговорити будь-який аспект розвитку або добробуту Вашої дитини».

Канадські вчителі прагнуть утверджувати гуманні принципи навчання, повсякчас урахувати особливості багатокультурного середовища, в якому живуть учні.

Стосовно організації процесу навчання як позитивне відзначимо, що в початковій школі переважають не вербальні, а практичні способи навчання, поєднуються предмети та інтегровані курси, підручник доповнюється різноманітними навчальними матеріалами. (Зауважимо, що класи нагадують справжні навчальні майстерні.) Отже, установка вчителя – сприяти неперервному поступу учнів у навчанні, розвитку та соціальному вихованні.

Специфічною є базова освіта в Китаї. Вона включає дошкільну, початкову і середню шкільну освіту. В 1994 р. у Китаї було 697 тисяч початкових шкіл.

Міська і районна влада несе основну відповідальність за забезпечення обов'язкового навчання.

Початкове навчання може тривати п'ять років (36% шкіл від їх загальної кількості) або шість (64% шкіл). Початкова плюс нижча середня школи (3 або 4 роки), становлять державний мінімум обов'язкового навчання – 9 років. У 1986 р. був прийнятий «Закон Китайської Народної Республіки про обов'язкову освіту», і, за останніми даними, понад 80% дітей досягають цього рівня. У такій густонаселеній величезній країні особливо складно організувати обов'язкове навчання в сільській місцевості, а на сьогоднішній день понад 96% початкових шкіл, 91% нижчих середніх і 68% вищих середніх шкіл зосереджено в районах і селах.¹

За Конституцією дівчатка і хлопчики мають рівні права на освіту. Але щодо дівчаток уряду довелося вживати додаткових заходів, щоб це право стало реальним. І, за останніми даними, нині 96% дівчаток навчаються в школі.

Навчальний рік складається з двох півріч і триває 38 тижнів, вихідні і святкові дні – 13 тижнів.

У 1993 р. було здійснено реформу змісту освіти в початкових та нижчих середніх школах, зокрема, видано проект навчальних предметів для обов'язкового 9-річного навчання. Він

¹ Див.: Базовое образование в Китае. – Пекин: Управление внешних связей Государственного совета КНР по делам образования, 1994. – С. 11 – 23.

включає в себе навчальний план і програми з усіх дисциплін. Для шкіл всієї держави передбачаються обов'язкові предмети, які визначає Держкомітет з освіти. Крім того, уряди провінцій доповнюють ці плани іншими предметами, виходячи з потреб регіону.

Дитина з 6 років може вступати до початкової школи і після її закінчення без іспитів продовжити навчання у найближчій середній школі.

У початковій школі учні складають іспити з рідної мови та математики, а з інших предметів – заліки. Велика увага у змісті навчання приділяється «виховуючим предметам». Так, в усіх класах викладається предмет «Ідеологія і мораль», діти користуються «Довідником школяра» і «Правилами поведінки школяра у побуті», де визначено основні вимоги до їх поведінки в різних життєвих ситуаціях.

У розкладі уроків початкових і середніх шкіл є предмет «праця і виховання навички до праці» (він вводиться з третього класу). Великої ваги надається заняттям з фізичної культури і гігієни, що є обов'язковими в кожному класі. Показово, що кожного дня школярі мають як мінімум одну годину фізкультури, крім різних фізкультурних вправлянь на перерві, перед уроками. Великою популярністю серед китайських школярів користуються всілякі олімпіади, змагання, турніри.

Так само цілеспрямовано держава дбає про естетичний розвиток молодого покоління. Протягом 9 років обов'язкового навчання викладаються музика і малювання, що сприяє художньому розвитку дітей та молоді. Підкреслимо, що зміст навчання в початковій школі – глибоко національний, характеризується систематичністю, міцністю формування навичок читання, письма, лічби та водночас великою увагою до морального, трудового, фізичного, естетичного виховання дітей.

Велетенські масштаби освітньої діяльності в умовах нерівномірності соціального та економічного розвитку провінцій зумовлюють поєднання стандартизованих підручників, які затверджуються Держкомітетом у справах освіти КНР, та місцевих матеріалів, затверджуваних урядами провінцій. Це сприяє збереженню єдиного освітнього простору в країні.

Початкова освіта в Нідерландах. Система освіти в Нідерландах постійно вдосконалюється, а Конституцією гарантовано свободу стосовно створення учбових закладів, їхньої організації та визначення принципів роботи, що є однією з причин їх великої різноманітності в країні. Близько 75% шкіл створені приватними організаціями і громадами, найчастіше, на протестантсько-християнській або католицькій ос-

нові. Є школи мусульманські, індуїстські, єврейські, а також школи, в яких діти навчаються за певною теорією чи системою – Montessori, Dalton, Jenaplan та ін. Решта шкіл є державними. Приватні школи мають такі самі права, як і державні. Майже всі початкові школи фінансує держава.

Нідерландська доуніверситетська система освіти включає: початкову освіту, середню освіту, спеціальну освіту, освіту для іноземців.

Початкова освіта розрахована на дітей віком 4 – 12 років. Для дітей до 4 років існують дитячі садки і ясла, які не підпорядковуються Міністерству освіти, культури і науки. Діти можуть відвідувати школу з 4-х років, а з 5 років відвідання школи є обов'язковим. Початкова 8-річна школа готує дітей для отримання ними середньої освіти. Кожна початкова школа складає власний робочий план, в якому конкретизується, що саме діти повинні вивчати і за допомогою яких навчальних засобів і методів. План передається на затвердження до місцевого та центрального шкільних інспекторів. Закон передбачає, які предмети мають вивчатися в обов'язковому порядку, але школа самостійно приймає рішення, яким чином це має робитися і які підручники будуть використовуватися. Школи також самі визначають, коли мають починатися і закінчуватися уроки. В деяких школах учням видають табелі з оцінками, в інших дається довільний опис успіхів дитини.

Протягом перших двох років основна увага приділяється загальному розвитку дитини. Через гру діти навчаються читанню, письму, арифметиці, вмінню поводитися і майструвати. Протягом наступних шести років вони вивчають нідерландську мову, математику, історію, географію, фізику і суспільствознавство. В останніх два роки навчання в початковій школі діти починають вивчати англійську мову. В усіх школах вивчаються художні дисципліни, важливе значення надається фізичній підготовці та релігійній освіті. В багатьох школах додаткова увага приділяється дітям, які не розмовляють нідерландською мовою, або в недостатній мірі нею володіють. Тривалість шкільного року – 40 тижнів (200 днів). Учні перших чотирьох класів мають, щонайменше, 22 години занять на тиждень, в наступних чотирьох класах – не менше 25 годин.

Новий **Закон про початкову освіту** набув чинності в 1985 році. До цього початкова освіта надавалася на двох етапах, часто навіть в двох різних школах – допочатковій, тривалістю два роки, та в початковій, тривалістю шість років. Основною зміною, внесеною Законом 1985 року, стало поєднання двох етапів в одну 8-річну програму, а також запровадження ново-

го терміну для початкової освіти. Хоча в програму були внесені мінімальні зміни (додано вивчення англійської мови, математики та правил дорожнього руху), Закон вперше наголошував на важливості інтегрованого підходу до вивчення предметів, а також на необхідності того, щоб нові освітні програми відображали багатство культур в Нідерландах.

Після закінчення початкової школи діти не отримують будь-якого свідоцтва про освіту, а переходять навчатися до середньої школи, тип якої залежить від їхніх результатів, здібностей та інтересів, і який часто визначається разом із учителями. В Нідерландах є два **основних типи середньої освіти**: загальна середня освіта; професійно-технічна середня освіта.

Прийнятий в 1963 році **Закон про середню освіту** охоплює як загальну, так і професійно-технічну середню освіту. Середня освіта є обов'язковою для дітей віком від 12 до 16 років. У віці 12 років учні починають навчання в професійно-технічній середній школі або в загальній середній школі. Протягом перших двох років професійно-технічні школи також надають середню освіту. Програми в усіх школах, загальних і професійно-технічних, починаються з перехідного періоду тривалістю 1 – 2 роки, покликаною надати можливість дітям зробити вибір між загальною і професійною і професійно-технічною освітою чи між різними видами загальної середньої освіти.

Отже, проблеми початкової освіти за рубежем наприкінці ХХ ст. зосереджені на гуманістичних цінностях освіти, наданні дітям однакових можливостей у забезпеченні освітніх потреб, поєднанні в цьому процесі національних, культурно-історичних цінностей із загальнолюдськими.

8.2. ОСОБЛИВОСТІ РЕЖИМУ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СПІВДРУЖНОСТІ

Україна – європейська держава, яка інтегрується в загальноєвропейський освітній простір. Розглянемо основні характеристики організації навчання в початкових школах країн Європейської співдружності: тривалість обов'язкового навчання, структуру навчального року, режим навчання тощо.¹

¹ У висвітленні питання використано дані інформаційної мережі країн Європейської співдружності, опрацьовані лабораторією порівняльної педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

У більшості країн діти розпочинають обов'язкову освіту з 5 – 6 років. У Північній Ірландії обов'язкова початкова освіта розпочинається з 4 років, а в Люксембурзі нещодавно було запроваджено обов'язкове відвідування дитячого садка з 4-річного віку. У Данії та інших Скандинавських країнах діти йдуть до початкової школи у 7 років.

Обов'язкове навчання в школі триває переважно 11 років. Найкоротший термін (8 років) – в Італії та в Іспанії (до реформи 1990 р.). У ФРН, Північній Ірландії та Бельгії діти вчаться 12 років.

У Нідерландах запроваджено найтриваліший термін освіти – з 5 до 18 років, але діти навчаються неповний день.

Освітні системи країн – членів Європейської співдружності відрізняються: **кількістю навчальних годин та канікул протягом року; датою початку навчального року.**

Початок навчального року переважно є справою місцевих освітянських урядів з огляду на регіональні умови, традиції та кліматичні особливості. Наприклад, в Англії та Уельсі навчальний рік офіційно триває з 1 вересня одного року до 31 серпня наступного року, а в Північній Ірландії – з початку вересня до кінця червня. Річна кількість навчальних днів варіює від 175 у Греції до 240 у Нідерландах. Ця цифра, проте, не відображає реального навантаження, бо може включати навчання як повний, так і неповний день. Отже, точнішу інформацію про тривалість навчання дітей можна дістати, підрахувавши річну кількість навчальних годин (див. табл. 1). Як бачимо, тривалість початкової освіти у різних країнах має істотні відмінності.

У деяких країнах навчальний день для молодших школярів змінюється залежно від їхнього віку. Це стосується Данії, ФРН, Греції, Ірландії, Нідерландів та Великобританії. Наприклад, у ФРН, де шкільний день у перших два роки навчання коротший, 6-річні діти навчаються в класі протягом року приблизно 564 години (залежно від Федеральної Землі), тим часом як в Італії їхні однолітки – 1080 годин.

У деяких країнах – Данії, Греції, Ірландії та Люксембурзі – всі учні приходять після канікул до школи завжди в один і той самий день, тоді як в інших початок занять змінюється.

Літні канікули тривають близько 6 тижнів у ФРН, Нідерландах, Англії, Уельсі, Шотландії та 12 або 13 тижнів у Греції, Іспанії, Ірландії.

Протягом навчального року учні мають двотижневі канікули на Різдво. У більшості країн є також тижневі канікули восени. Це не стосується південних країн, в яких навчальний рік розпочинається пізніше.

Різний стан з канікулами у другій половині навчального року. У Греції, Ірландії, Італії та Шотландії учні не мають постійних канікул у цей час. В інших країнах є канікули у лютому або в березні (від 1 – 3 днів до 1 – 2 тижнів).

Традиційно довші канікули на Великдень. У Нідерландах та у Франції початок їх не обов'язково збігається з Великоднем, дата якого щороку змінюється. Це нововведення має на меті краще збалансувати періоди навчання та відпочинку учнів протягом навчального року. У ФРН, Люксембурзі, Англії та Уельсі третя чверть розбита тижневими канікулами на Трійцю.

У країнах – членах Європейської співдружності – діти переважно відвідують школу 5 днів на тиждень, а в Люксембурзі – 6. У деяких країнах школи можуть обирати між 5 і 6-денним навчальним тижнем. Це залежить від місцевих органів влади та волі батьків. При 5-денному навчальному тижні діти відвідують школу з понеділка до п'ятниці. У Франції учні початкових класів відпочивають у середу та неділю, а в суботу навчаються в школі тільки зранку.

Існує кілька підходів до визначення тижневого навантаження учнів у початкових школах: рекомендується мінімальна кількість класних періодів (уроків) або інструкції обумовлюють загальний навчальний час на день.

Тривалість одного уроку коливається в межах від 40 хв до 1 год. Так, в Італії тривалість уроку – 1 год; в Ірландії та Англії – 35 – 40 хв.

Що стосується тривалості навчального дня, то існують такі варіанти. У деяких країнах діти перебувають у школі лише половину дня. Зокрема, у Португалії, Греції та окремих регіонах Італії уроки розпочинаються зранку і закінчуються до обіду. У Бельгії, Іспанії, Франції, Ірландії, Люксембурзі та Об'єднаному Королівстві навчання триває весь день з великою перервою (2–3 год) у середині дня.

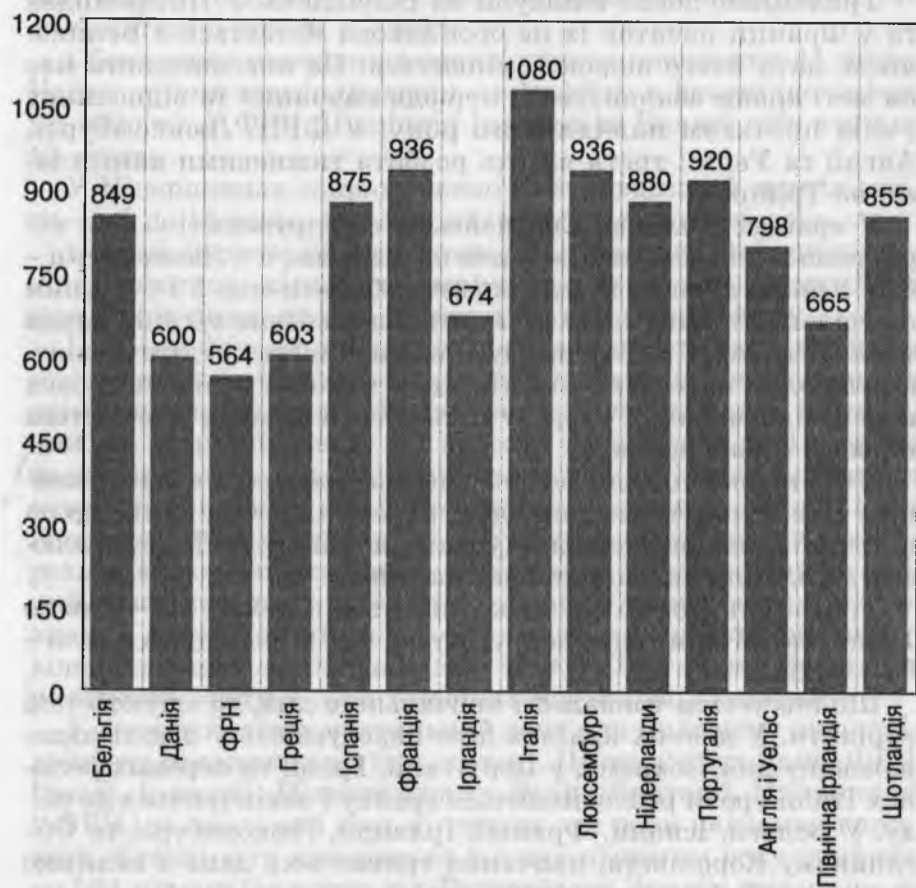
У більшості країн заняття в початковій школі розпочинаються між 8.15 та 9.00 ранку; у деяких Землях ФРН – раніше: із 7.30 або з 8.00, а в Португалії – між 9.00 та 10.00 год.

Із зростанням кількості молодих сімей, в яких обоє батьків працюють, багато початкових шкіл забезпечують догляд за дітьми в позаурочний час. Аналіз організації позакласної роботи в школах та дитячих установах показує гнучкість режиму діяльності в цій сфері.

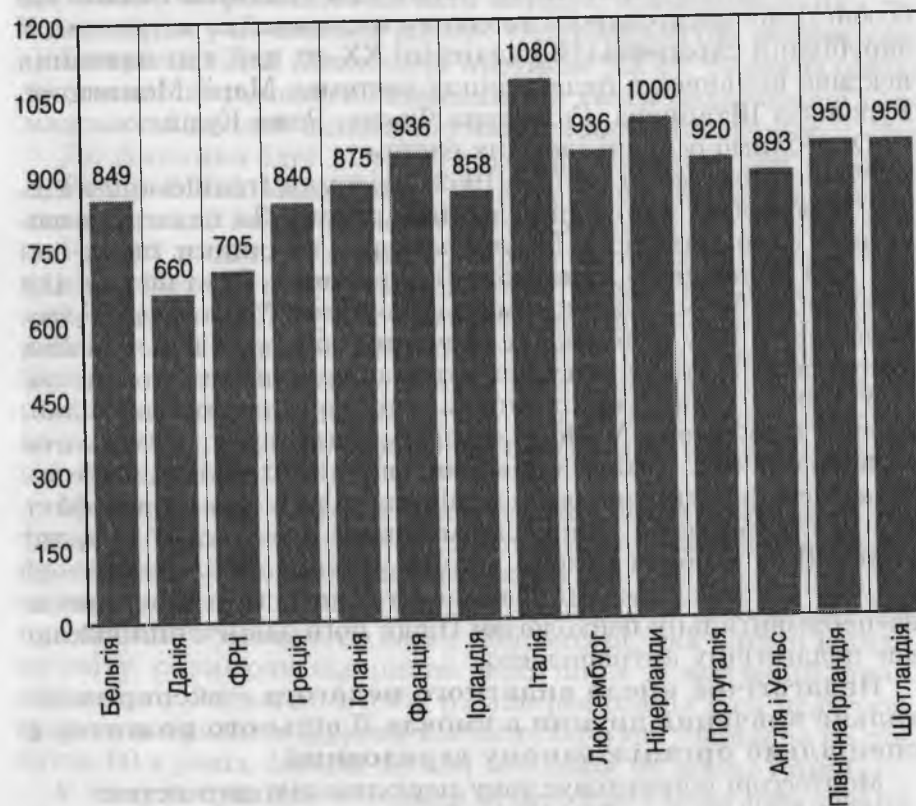
За інструкціями ініціатива з організації позаурочного часу належить школам. В одній і тій самій країні існують різні типи

Загальна кількість навчальних годин
на рік у початковій школі

1. Для учнів 6 років



2. Для учнів 9 років



організації позакласної роботи. Так, у Бельгії, Данії, ФРН та Греції догляд за дітьми розпочинається за півтори години до початку уроків. В Ірландії та Шотландії такий догляд вранці відсутній. У Бельгії, Данії та Франції діти мають змогу залишатися після уроків для підготовки домашніх завдань або відпочинку. В Ірландії, Іспанії, Люксембурзі та Шотландії такої практики немає.

8.3. ТВОРЦІ ГУМАНІСТИЧНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

Для сучасної української школи ідеї гуманної педагогіки особистісно-орієнтованого навчання надзвичайно актуальні. У зарубіжній європейській педагогіці ХХ ст. цей тип навчання яскраво виявився в педагогічних системах Марії Монтессорі, Рудольфа Штайнера, Селестена Френе, Роже Кузіне.

Окреслимо основні ідеї цих систем.

Марія Монтессорі (1870 – 1952), відомий італійський педагог, народилась у суворій релігійній родині. Як педагог розпочинала свою діяльність, будучи доктором медицини, що на той час для жінки було винятком. Відкривши в Римі школу для дітей із слабкими розумовими здібностями, Монтессорі розробила спеціальну методiku їх навчання, яка дала надзвичайно високі результати і в навчанні дітей з нормальним інтелектом.

У 1900 р. у Римі, на олімпіаді учнів початкових класів аномальні діти школи М. Монтессорі показали кращі результати з письма, лічби і читання, ніж учні звичайних шкіл. Спеціальна комісія фахівців ще раз перевірила ці результати, але факт успіху підтвердився. «Справжнім дивом» назвали це очевидці подій. Щоб здобути глибші знання з психології, Монтессорі вступає на філософський факультет університету, де вивчає експериментальну психологію. Після його закінчення викладає педагогічну антропологію.

Педагогічне кредо видатного педагога – експериментальне вивчення дитини в умовах її вільного розвитку в спеціально організованому середовищі.

Монтессорі обґрунтовує таку періодизацію дитинства:

– від 3 – 4 до 6 років дитина будує сама себе в процесі мовленнєвого і сенсомоторного розвитку;

– від 6 до 9 років дитина – дослідник: орієнтація на світ засобами власної діяльності, створення за допомогою уяви цілісної картини світу;

– від 9 до 12 років дитина – вчений: нагромаджує факти, знання, створює чуттєвий образ Всесвіту у взаємозв'язку його частин, бачить своє місце в світі.

Марія Монтессорі створювала свою систему протягом багатьох років. Постійно буваючи серед дітей, вона надавала виняткового значення підготовці середовища, його організації, взаємодії дитини з дидактичним матеріалом в освоєнні навчальних навичок і матеріального світу. Монтессорі не раз підкреслювала: треба так організувати діяльність дітей, щоб вони, відчувши радість від порядку, самопізнання й взаємо-

допомоги, через неї швидше відчували внутрішню свободу й відповідальність.

Основні праці Монтессорі: «Дім дитини. Метод наукової педагогіки», «Керівництво до мого методу», «Самовиховання і самонавчання у початковій школі», «Антропологічна педагогіка».

Інтерес до ідей Монтессорі протягом ХХ ст. то спалахував, то згасав, що зумовлено коливанням уваги педагогічної громадськості до ідей вільного гуманістичного виховання.

До Америки ідеї Монтессорі прийшли завдяки книжці Д. Фішер «Мама Монтессорі» (1912 р.). Поширенню нової методики сприяло видання бюлетеня «Монтессорі-рух в Америці».

У 1913 р. дидактичний матеріал Монтессорі демонструвався в Петербурзі у Педагогічному музеї і викликав великий інтерес. Ю. І. Фаусек, захопившись побаченим, створила у 1913 р. у Петербурзі дитячий садок за цією методикою, а в 1917 р. – початкову школу-садок Монтессорі для дітей 3 – 14 років. Поширення ідей Монтессорі в Росії було загальмовано в 1926 р. науково-педагогічною секцією ГУСа (Державної Вченої Ради).

Минуло понад 60 років, поки ідеї виховання малюків за методикою Монтессорі знову зацікавили педагогів Західної Європи. А за цей час ця методика пережила два піки популярності у світовому педагогічному процесі. Перший (1910 – 1940 рр.) був пов'язаний з діяльністю самої Монтессорі, яка багато їздила по світу, сприяючи відкриттю своїх шкіл. Її життєвий шлях обірвався у Голландії в 1952 р., але реалізація ідей педагога-гуманіста тривала. Другий пік популярності припадає на початок 60-х років. Інтерес до цієї методики не згасає і нині.

У чому ж сутність методики Монтессорі? Вона побудована на ідеях вільного, природовідповідного виховання дитини на засадах самостійності і самовиховання.

Основні принципи такого виховання: створення педагогічно доцільного виховного і розвивального середовища, міцний зв'язок з природою, постійне вивчення особистості дитини в діяльності, співробітництво з дорослими, з іншими дітьми, робота дітей у різновікових групах, виховання позитивних почуттів, власної гідності дитини, самопізнання своїх можливостей, приучування до самодисципліни, самоорганізації і порядку, тісний контакт з батьками.

Особливо значний вплив справили ідеї Монтессорі на методiku дошкільного виховання в США, Франції, Англії, Голландії, Нідерландах. Так, у США Асоціація Американського Товариства Монтессорі (АТМ), яка була заснована в 1960 р., об'єднує нині 737 початкових шкіл та дитячих садків, понад

дві тисячі педагогів та 50 закладів для підготовки педагогів до роботи за цією методикою.

Є заклади, які працюють повністю за концепцією М.Монтессорі («чистого типу»), і такі, де використовують лише окремі її елементи.

Відмінності у навчально-виховній роботі дошкільних закладів, які працюють за методикою М.Монтессорі, і традиційних добре простежуються за поданою нижче таблицею.¹

Дитячі садки М. Монтессорі «чистого типу»	Традиційні дитячі садки
1) акцент на когнітивний розвиток та соціалізацію	1) акцент на соціалізацію
2) вихователь виступає у ролі консультанта, опосередковано впливає на дитину	2) вихователь відіграє головну роль та виступає як контролер
3) акцент на виховний вплив оточення та самодисципліну	3) за дисципліною стежить вихователь
4) індивідуальне навчання	4) групове та індивідуальне навчання
5) різновікові групи	5) вікові групи
6) дитина сама обирає вид діяльності	6) діти беруть участь у діяльності, запропонованій вихователем
7) у дитини формуються нові поняття у процесі самостійної роботи з дидактичним матеріалом	7) нові поняття формує вихователь
8) час роботи з дидактичними матеріалами не обмежений	8) суворо визначений час для того чи іншого виду діяльності
9) дитина знаходить та виправляє свої помилки за допомогою самоперевірної матеріалу	9) на помилки дитині вказує вихователь

¹ Див.: Локшина О.І., Олейнікова О.О. Вплив ідей М.Монтессорі на дошкільне виховання у США // Сучасні проблеми теорії і практики школи та педагогіки за рубежом. – К., 1994. – С. 12 – 16.

Дитячі садки М. Монтессорі «чистого типу»	Традиційні дитячі садки
10) використання багатого сенсорного матеріалу для роботи руками	10) обмежена кількість дидактичного матеріалу для сенсорного розвитку
11) багато часу відводиться засвоєнню дітьми навичок самообслуговування	11) менше часу на вироблення у дітей навичок самообслуговування
12) розроблена спеціальна програма співробітництва з батьками з метою пропаганди теорії М. Монтессорі та залучення їх до участі у навчально-виховному процесі	12) участь батьків у роботі дошкільного закладу епізодична

У концепції Монтессорі приділено увагу питанням **продовження ліній дошкільного розвитку в педагогіці початкового навчання**. Центральною проблемою наступності вона вважає збереження самодіяльності та вільного розвитку дитини.

Базисними психологічними механізмами самовиховання і самонавчання є самооцінка, «Образ Я» і рівень домагань особистості. У праці М.Монтессорі «Самовиховання і самонавчання у початковій школі», можливо, вперше чітко окреслено сукупність і взаємодію психологічних і дидактичних умов організації діяльності дітей на цих засадах. Так, автор передусім як вихідну умову розкриває значення **активності самої дитини**. Вона повинна виявлятися на різних рівнях: наслідувальна, виконавська і самостійно-ініціативна, яка допомагає становленню творчої активності.

У системі М.Монтессорі **індивідуалізація навчання і виховання** виявляється багатогранно: постійне вивчення психологічних особливостей дітей (мислення, пам'яті, волі, характеру, почуттів, пізнавальних інтересів тощо), вибір сукупності методів і прийомів відповідно до рівнів розвитку вихованців, дозування навантаження, постійне нарощування складності роботи.

Ураховуючи таку особливість розвитку дітей молодшого шкільного віку, як рухливість, діяльність, М.Монтессорі вважала, що домінуючими методами початкового навчання мають бути практичні дії з **дидактичним матеріалом різного призначення**.

Цікаво, незвично для сучасного вчителя розв'язує вона проблему заохочення і покарання у навчанні. Ці засоби, на її думку, – зовнішні атрибути учіння, які мають поверхову дію. Натомість пропонує цілеспрямовано формувати у дітей навички довільної поведінки, волю до подолання труднощів і саморегуляцію.

Методологією навчання і виховання дитячої особистості М.Монтессорі вважала ідею вільного виховання. Зокрема, вона писала: «...природа, творчі сили природи керують усім. Якщо це так, то насамперед необхідно не ставити перепон природному розвитку. І замість багатьох окремих проблем – як допомогти розвитку характеру, інтелігентності, почуттів – виступає як основа усього виховання одне завдання: як залишити дитину «вільною»... «Свобода» дитини не означає занедбаності. Саме навпаки: правильне розуміння свободи ставить на місце наших фантазій реальні потреби дітей і веде до справжньої і реальної турботи про дітей».¹

Водночас Монтессорі підкреслює важливість економії сил учнів, закликає педагогів замислитися: «Як їх використати найповніше, допомогти їм приносити плоди, не витратити марно? Який відпочинок потрібний? Якою має бути тривалість роботи?... Які заняття під силу дитині в різні години дня? та ін.»²

Звідси побудова системи навчання не лише на методичних знаннях, а й на психологічних спостереженнях психічних станів дітей, використанні середовища як стимулу для активізації саморозвитку.

Цікава методика предметних уроків, побудованих за Монтессорі. Їх психологічна основа – організація експериментальних контактів дітей із зовнішнім, переважно предметним світом (сенсорне і розумове виховання) або моральне виховання через аналіз і спостереження життєвих фактів людської поведінки.

У Монтессорі-центрі при Честерфілд Дей Скул у Сант-Луїсі (США), де готують педагогів для садків і шкіл Монтессорі для різних країн, вважають, що перенесення педагогічної ідеї або цілісної системи в нову культурно-освітню ситуацію потребує адаптації. Це – складний процес. Використання ідей Монтессорі на українському ґрунті також потребує модифікації, врахування вітчизняних методичних традицій.

Вальдорфська педагогіка. Останнім часом цей термін досить часто звучить серед педагогів. У вересні 1994 р. у Женеві відбулася Міжнародна конференція з освіти під егідою ЮНЕСКО, на якій цю педагогічну систему репрезентували фахівці з тих країн, де вона застосовується тривалий час.

¹ Монтессорі М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – К., 1995. – С. 9.

² Там само. – С. 17.

Вальдорфська педагогіка була започаткована у час соціального і економічного хаосу, що виник після першої світової війни. Серед людей, які були свідками страшних руйнувань і вболівали за відродження, майбутнє Європи, був Еміль Мольт, директор Вальдорф-Асторії – тютюнової фабрики в Штутгарті (Німеччина). Він звернувся до **Рудольфа Штайнера**, фундатора антропософського руху, з проханням організувати школу для дітей робітників фабрики. Шість місяців потому, у вересні 1919 р., перша Вальдорфська школа відчинила двері перед своїми першими вихованцями. На той час у ній було 12 учителів, 256 учнів, 8 класів.

Хто ж такий Рудольф Штайнер? У чому сутність його методики? Передусім треба розібратися в її теоретичних засадах. Центральна ідея теорії Штайнера – **вільна педагогіка, яка не знає соціального, релігійного, національного поділу, педагогіка, покликана давати «освіту для життя», всіляко розвивати природні задатки дитини, її внутрішню свободу й гідність.**

За даними ЮНЕСКО, сьогодні близько 640 шкіл, 1087 дитячих садків, 300 лікувальних центрів у 46 країнах працюють на засадах вальдорфської педагогіки.

На відміну від державних – у вальдорфських школах навчання в обсязі повної середньої школи триває 12 або 13 років, диференціація запроваджується лише в старших (9 – 12-х або 11 – 13-х) класах, 13-й рік навчання передбачає підготовку до вузу.

З 1-го по 8-й клас оцінок і екзаменів немає, але наприкінці навчального року вчитель – керівник класу складає детальну характеристику на кожного учня. Звіт розкриває індивідуальний досвід учнів, підсумовує теперішній стан та накреслює завдання для розвитку дитини на майбутнє.

Теоретична основа методики навчання – установка на цілісне виховання особистості учня з урахуванням особливостей саме його розвитку. Тому найважливіша вимога – глибоке вивчення індивідуальності дитини, її мислення, характеру, волі, пам'яті тощо. Знайомство з дітьми відбувається ще перед вступом їх до школи.

Високі вимоги ставляться до професіоналізму і людяності вчителів, оскільки силі впливу особистості вчителя на дітей і батьків надається виняткового значення. Учителі мають бути добре підготовлені естетично: вміти малювати, грати на музичному інструменті, ритмічно рухатися. Естетичне середовище, навчальний дизайн, художньо-естетична діяльність і ручна праця розглядаються як невідмінна умова виховання й навчання.

У вальдорфській школі один вчитель веде дітей з 1-го по 8-й клас майже з усіх предметів (наприклад, у 8-му класі йому належать 50 – 55% навчального часу).

Становить великий інтерес структура навчального режиму. Тут немає традиційного розкладу уроків, за яким переважно через кожні 45 хвилин відбувається перехід до вивчення іншого предмета. У вальдорфській школі запроваджено навчання за **методом епох** у поєднанні із звичайними уроками тривалістю 45 хв.

Сутність методу епох полягає в тому, що викладання предмета ведеться протягом 3 – 4 тижнів щоденно із 7 год 45 хв до 9 год 40 хв ранку. За цей час (близько 50 год) діти вивчають більшу частину навчального матеріалу року або й увесь матеріал з певного предмета. Це примушує вчителя дуже ретельно добирати матеріал, методи засвоєння, виділяти провідні ідеї та головне, що підлягає обов'язковому засвоєнню. Переважно використовується такий підхід: спочатку концентроване ознайомлення з новим матеріалом, а потім його розгортання й закріплення.

У розкладі уроків навчання вранці «методом епох» поєднується з практичними заняттями після 12-ї години ручною працею, музикою, ритмікою. Заслугує на увагу ритмічний початок робочого дня, що виступає як бадьорий гуртуючий етап. Протягом 20 – 30 хв. діти хором декламують вірші, співають, часто під супровід сопілки або плескання в долоні чи притупування. Методика занять чітка й досить проста: перевірка завдання, пояснення нового, повторення. Заключні 10 – 15 хв – розповідь учителя. У початкових класах це – оповідання з історії, міфології, фольклору, Біблії.

У вальдорфській школі діти з першого класу вивчають дві іноземні мови, що ґрунтується на врахуванні підвищеної чутливості дітей цього віку до вивчення мов.

Принциповим положенням вальдорфської педагогіки є **концепція Р.Штайнера про розвиток людини у ритмі семи років**.

У перших сім років життя дитини педагоги вважають найважливішим формування процесів сприймання звуків, кольорів, форм.

У наступних сім років – з 1-го по 8-й клас – дорослі, які працюють з дітьми, мають цілеспрямовано розвивати в них волю, мислення, організованість, позитивні почуття, емоції. Починаючи з першого класу, вчителі спеціально шукають шляхи поглиблення процесів сприймання, інтелектуальної та естетичної радості, використовують велику кількість різноманітних ритмічних вправ і повторень, читають багато казок з яскраво вираженою ідеєю перемоги добра над злом.

Взагалі у початкових класах велике значення надається слову вчителя і практичним діям учнів. Стосовно формування навичок читання, письма, обчислення діє принцип природовідповідності, врахування готовності дитини до цієї діяльності.

Виняткового значення надається педагогічному впливу довкілля. Вальдорфські вчителі прагнуть поглибити в дітей почуття зв'язку з природою. Їхнє кредо: «Те, що добре для природи, завжди добре й для людей». Тому дітей учать жити у співробітництві й злагоді із світом природи. Це навчання включає: емоційний рівень – любов до природи; науковий – розуміння природних процесів; вчинковий – дійова турбота про навколишнє середовище.

У вальдорфській педагогіці істотна роль належить ритму не лише у русі, зовнішніх проявах, а й в оволодінні навичками письма, читання. У навчанні спеціально продумані ситуації та прийоми, що сприяють розвиткові спритності рук, пальців. Учителі вважають, що між розвитком моторних відчуттів, мовленням і пізнавальними навичками існує тісний зв'язок.

Загалом, Рудольф Штайнер наголошував на **необхідності досягнення рівноваги між трьома різними сферами життя, через які людина освоює навколишній світ: фізична діяльність, світ емоцій та мислення**. Він доводив, що всі вони пов'язані з людською фізіологією та між собою. Голова, серце, руки – однаково важливі для розвитку дитини, бо лише так розвивається універсальна здатність людини пристосовуватися й бути винахідливою у житті.

Великою популярністю в країнах Західної Європи користується педагогічна концепція французького педагога **Селестена Френе (1896 – 1966)**. Він народився у селянській родині на півдні Франції. Його педагогічна діяльність розпочалася в 1920 р. у маленькій сільській школі. Незадоволений консервативною системою навчання, відривом школи від життя, молодий учитель починає пошук шляхів її оновлення. У 1927 р. С.Френе створив об'єднання вчителів початкових класів Франції, очолив його і до кінця життя керував ним, а на базі своєї початкової школи проводив довготривалі експерименти. Його школа була однокомплектною, один учитель там вів заняття одночасно з дітьми від 6 до 14 років.

Педагогічна система С.Френе – глибоко гуманна, в ній органічно поєднуються психологія, дидактика і методика початкового навчання. Її **головні ознаки**: обов'язкове врахування особливостей вікової психології та різноманітності здібностей і нахилів дітей, цілеспрямоване стимулювання їхньої інтелектуальної та емоційної активності, суспільно корисна праця на всіх етапах навчання, створення ефективної системи шкільного самоврядування, виховання в душі високих моральних і громадянських ідеалів.

Як бачимо, ці положення співзвучні й сучасним поглядам на реформування української школи.

Особливу увагу Френе приділяв розвивальному та виховному середовищу, яке створював разом з дітьми. Саме у такий спосіб, вважав він, дитина природно розвиває свої здібності, зв'язує свої знання із життям.

Вихованці як активні, діяльні особистості мають набувати і збагачувати свої знання і досвід у вільній діяльності.

У цьому процесі Френе виділяє **три фази**:

«1) фаза спроб і помилок, або діяльність навпомацки, коли дитина повторює дії, які приносять успіх, і уникає тих, що закінчуються розчаруванням;

2) фаза упорядкування, коли дитина, спираючись на набутий досвід, починає вводити певний порядок у свої дії;

3) фаза гри-роботи, яка переходить у роботу-гру, коли через гру як типовий вид своєї діяльності дитина готується до роботи і до реалізації «серйозних» життєвих завдань».¹

Отже, Френе вважав, що розумно організована вільна діяльність – найкращий спосіб навчання, тому слід поступово, але неухильно розширювати й створювати розвивальне довкілля.

Френе реалізував свої задуми не через окремі методи, а через численні «виховні технології» та «нові матеріальні засоби навчання і виховання». Тому не клас був основним приміщенням – тут учні лише одержували інформацію, проводилися збори учнів і вчителів. Провідна роль належала восьми лабораторіям і майстерням, де діти займалися різними видами діяльності:

- лабораторії з робочими картами, словниками, довідниками та іншими інформаційними матеріалами;
- лабораторії з конструкторськими та вимірювальними інструментами і приладами;
- лабораторії для експериментальних занять з біології, хімії, фізики;
- майстерні для друкарських і поліграфічних робіт;
- майстерні для занять художньою творчістю (малюванням, ліпленням, художнім ремеслом, музикою, фотографією, кіносправою, звукозаписом);
- майстерні для роботи з деревом і металом;
- майстерні для ткання, прядіння, швейної і кулінарної справ;
- лабораторії, де вирощували тварин і рослини.

Серед усіх технологічних засобів головна роль належала **шкільній друкарні**. Саме з неї Френе розпочинав експери-

¹Оконь В.А. Введение в общую дидактику. – М., 1990. – С. 50 – 51.

менти, ядром яких було створення «вільних текстів». У них діти писали про свої сім'ї, друзів, передавали враження від спостережень, прогулянок, прочитаних книжок. Тексти обговорювалися, доповнювалися, вдосконалювалися й друкувалися. При цьому відбувалося й навчання граматичних правил.

Френе принципово заперечував систематичне використання шкільних підручників у початковій школі, вважаючи, що вони гальмують розвиток активності й самостійності дітей. Як заміник підручника в його школі використовувалися **спеціальні картки**, що містили частинами той чи інший навчальний матеріал. Картки мали нумерацію та певну систему за предметами і видами завдань з комплексних тем. Порядок їх опрацювання визначався індивідуальними можливостями кожного конкретного учня. Для кожного учня вчитель готував певний набір карток до занять. Зміст їх час від часу переглядався. Учні старших класів могли вносити зміни у картки, раніше складені за їх участю для молодших дітей.

Система навчання ґрунтувалася на чіткому плануванні. Щомісяця вчитель складав для класу план роботи, на основі якого кожний учень складав свій індивідуальний план. Останньому надавалося особливо велике значення, бо це було реальним поєднанням ідеї вибору, самостійності та особистої відповідальності.

Замість оцінок у школі Френе діяла система «**класифікації успіхів**» учнів, за якою діти діставали порядковий номер відповідно до успіхів з конкретного предмета.

Школа Френе працювала на засадах самоврядування. «Шкільним кооперативом», що об'єднував усіх дітей, керувала рада. До неї входило кілька учнів, яких обирали щороку, і вчитель. Рада контролювала господарську діяльність школи, дисципліну, заохочення і покарання. Цікаво, що великий вплив на вихованців мала стіннівка. Це був великий аркуш білого ватману, поділений на чотири колонки: «Я критикую», «Я схвалюю», «Я хотів би», «Я зробив». Поряд був прив'язаний олівець, і кожний мав можливість записати свої думки.

Педагогічна система С.Френе розвивалася й удосконалювалася протягом кількох десятиліть. Процес розвитку теорії і практики школи відображений у багатьох працях відомого педагога. Серед них найвизначніші «Нова французька школа» (1946), «Моральне і громадянське виховання», «Формування особистості дитини і підлітка» (1960). На особливу увагу заслуговує одна з останніх праць Френе «Педагогічні інваріанти». Тут читачеві пропонується для аналізу тридцять актуальних проблем, що стосуються рушійних сил навчально-виховного

процесу, діяльності вчителя та формування взаємин у дитячому колективі. З кожної проблеми видано три можливих варіанти відповіді, які вдумливий читач має оцінити, щоб визначити свою педагогічну позицію.

У 20 – 30-х роках в українському журналі «Шлях освіти» було надруковано 12 статей С.Френе. Цікаво, що стаття, присвячена методиці застосування шкільної друкарні, вперше була опублікована українською мовою, а вже згодом – французькою на батьківщині педагога.

У сучасній гуманістичній педагогіці системі Селестена Френе, вченого і практика сільської школи, належить гідне місце, його ідеї, сподіваємося, знайдуть визнання і застосування в українській школі.

ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ

Які проблеми реформування шкільної освіти виникли у 80-х роках?

Які особливості режиму початкового навчання у школах країн Європейської співдружності?

Охарактеризуйте основні засади наукового методу Марії Монтессорі, вальдорфської педагогіки і педагогічної системи Селестена Френе. Що об'єднує ці системи? Які ідеї приваблюють вас і спонукають до освоєння в українській початковій школі?

ЛІТЕРАТУРА

Вульфсон Б. Выдающийся французский педагог-гуманист // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 91 – 94.

Корчак Я. Педагогическое наследие. – М., 1991.

Монтессори М. Метод научной педагогики / Под ред. З.Борисовой. – К., 1994.

Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – К., 1995.

Оконь В.А. Введение в общую дидактику. – М., 1990. – С. 46 – 55.

Сучасні проблеми теорії і практики школи та педагогіки за рубежом. – К., 1994.

Тараненко І.Г. Локшина О. Навчальний режим у школах європейського співтовариства // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 35 – 43.

Форбек М. Європейський стандарт шкільної освіти / Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 28 – 33.

Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М., 1990.

ОРІЄНТОВНИЙ ПЕРЕЛІК ТЕМ ДЛЯ ДИПЛОМНИХ І ДОСЛІД- НИЦЬКИХ РОБІТ З ДИДАКТИКИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ

Функції початкового навчання в системі неперервної освіти.

Дидактичний аналіз компонентів змісту початкової освіти.

Дидактичний аналіз кінцевих результатів навчання у початковій школі.

Взаємозв'язок навчання, розвитку і виховання учнів у системі навчальної діяльності (по класах).

Функції та структура державних стандартів початкової освіти.

Навчальне середовище як ресурсний центр розвитку особистості учня.

Соціалізація молодших школярів через зміст і методи початкового навчання.

Дидактичні можливості народної педагогіки в розвитку особистості молодшого школяра.

Етнодидактика як складова теорії початкового навчання.

Формування світогляду молодших школярів засобами навчальної діяльності.

Способи інтеграції змісту початкового навчання.

Шляхи гуманізації змісту початкового навчання.

Порівняльний аналіз початкового навчання в українській і зарубіжних школах.

Дидактична характеристика системи оцінювання якості початкового навчання.

Дидактичний аналіз навчальних технологій у початковому навчанні (за циклами предметів).

Шляхи реалізації дидактичних принципів навчання (варіанти формувань за окремими принципами).

Варіанти структури уроків вивчення нового матеріалу.

Способи організації повторення навчального матеріалу в системі уроків.

Використання схем і зорових опор для засвоєння головного в навчальному матеріалі.

Екологічна освіта молодших школярів засобами різних предметів.

Регіональний компонент у змісті початкової освіти.

Шкільний компонент у змісті початкової освіти.

Реалізація краєзнавчого компонента початкової освіти.

Міжпредметні зв'язки як засіб інтеграції змісту початкової освіти.

Формування загальнонавчальних умінь молодших школярів на міжпредметній основі (варіант тем за групами умінь по класах).

Формування самоконтролю в молодших школярів.

Формування системного мислення у молодших школярів.

Формування логічного мислення у молодших школярів.

Формування комунікативних умінь молодших школярів на міжпредметній основі.

Система вправ для узагальнення навчального матеріалу.

Система індивідуальних завдань для дітей з різним рівнем готовності до навчання (варіанти тем для сильних учнів, для учнів із затримкою в розвитку).

Види групових завдань у системі уроків (за циклами предметів).

Способи поєднання індивідуальних, групових і фронтальних завдань (варіанти тем по класах і циклах предметів).

Система диференційованих завдань на різних етапах уроку.

Уроки з ігровим сюжетом.

Уроки з комп'ютерною підтримкою.

Способи диференціювання домашніх завдань.

Функції і види контролюючої діяльності вчителя в системі уроків.

Дидактичні вимоги до перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок молодших учнів.

Способи організації навчального співробітництва (варіанти теми щодо навчального діалогу, міжособистісного спілкування, виконання завдань за вибором тощо).

Способи управління навчальною діяльністю учнів (варіанти теми за складовими навчальної діяльності).

Система пізнавальних завдань (варіанти теми за прийомами розумової діяльності).

Система творчих завдань з розвитку в учнів певних умінь (уявляти, конструювати, переносити знання у нову ситуацію тощо).

Види навчальних алгоритмів та їх дидактичні функції в початковому навчанні.

Способи організації ігрової діяльності на уроках.

Дидактичні особливості інтегрованих уроків.

Дидактична характеристика навчальних комплектів для учнів початкової школи (за циклами предметів).

Система дидактичних прийомів організації роботи молодших школярів над новим текстом.

Вибір і поєднання методів навчання залежно від мети уроку.

Гуманізація навчального спілкування на уроках.

Засоби стимулювання навчальної активності молодших школярів.

Розвиток інтелектуальних почуттів учнів на уроках.

Формування самооцінки у молодших школярів як умова їх навчальної активності.

Дидактичний аналіз труднощів молодших школярів у навчальній діяльності.

Формування елементів інформаційної культури.

Формування в молодших школярів спостережливості.

Формування допитливості в першокласників у процесі спілкування з природою.

Формування пізнавальних інтересів у молодших школярів (варіанти формулювання тем за класами і циклами предметів).

Розвиток особистості молодшого школяра засобами навчальної діяльності.

Дидактичний аналіз підготовки вчителя до організації вивчення нової теми.

ВИ ПОЧИНАЄТЕ ВЧИТЕЛЮВАТИ...

*...треба бути
обережним
у вчинках, але
сміливим
і нестримним
у мріях.*

Януш КОРЧАК

Скільки б років не працював учитель, труднощі в його роботі не зникають, лише змінюється їх характер. Адже педагогічна професія має безліч граней і ситуацій, які важко, а то й неможливо передбачити. Тому природно, що недавньому випускникові в перші дні вчительського життя важко адаптуватися до нових умов. Коли минуть найтривожніші дні, молодий учитель переконається, що знає не так уже й мало і не так страшно лишатися віч-на-віч із класом. Шлях до педагогічної майстерності тривалий і складний. Сподіваємося, що ці поради допоможуть вам.

1. ЧИМ ОРГАНІЗОВАНІШИЙ САМ УЧИТЕЛЬ, ТИМ ОРГАНІЗОВАНІШИЙ ЙОГО ВИХОВАНЦІ

Привчайте себе і учнів до **організованості** – внутрішньої і зовнішньої. Навіть не побувавши на уроці, а лише спостерігаючи за поведінкою дітей, можна зробити висновок про вміння вчителя працювати. Чому це так важливо? По-перше, навчання як особливий вид діяльності тільки починає формуватися у початкових класах, по-друге, організоване життя учнівського колективу заощаджує чимало зусиль і часу вчителя, привчає дітей до порядку, зосередженості, виконання шкільних вимог. Пам'ятайте народну мудрість: **«Хто собою керувати не вміє, той і другого на розум не наставить».**

Виробіть у себе вміння й звичку складати реальні плани на тиждень і на кожний день, щоб запобігти авральному ситуаціям. Корисно в перші дні вересня, порадившись з доповідним колегою чи заступником директора з навчальної роботи, точно з'ясувати, яка документація потрібна на кінець кожної чверті й року, які вимагатимуться довідки, списки тощо. Така обізнаність допоможе вам зазда-

легідь і, головне, поступово нагромаджувати потрібну інформацію, спокійно виконувати вимоги керівництва, підшукати собі помічників серед батьків.

Не шкодуйте часу на уроках на те, щоб якомога швидше привчити дітей до сталого порядку на робочому місці, правильно користуватися підручником, додержувати єдиних правил оформлення письмових робіт. Якщо цим «дрібницям» не приділяти уваги, то вчителеві доведеться відволікати весь клас постійними нагадуваннями окремим дітям, як виконати ту чи іншу роботу.

Для кращої організації навчання не менш важливо чітко, правильно, з повним зосередженням уваги класу давати настанови щодо виконання самостійних завдань. Тільки інколи можна повторити інструкцію, інакше в дітей не буде належної уваги до слів учителя, вони можуть по кілька разів перепитувати одне й те саме, просити додаткових пояснень. Поступово, на різних прикладах привчайте малюків спершу обдумувати зміст роботи, а потім її виконувати. Для цього корисно перед виконанням складних завдань пропонувати двом-трьом учням виділити три етапи роботи: з чого почну, що зроблю потім, як себе перевірю?

2. ДОБРЕ ВИВЧИТЬ ВИМОГИ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ І ЗМІСТ НАВЧАЛЬНИХ КОМПЛЕКТІВ, ВИБЕРІТЬ НАЙКРАЩИЙ ДЛЯ ВАШИХ УЧНІВ ВАРІАНТ ПІДРУЧНИКА

Систематично звертайтеся до навчальних програм, зіставляйте їх за предметами і класами. Від програми йдіть до підручника. Дуже добре, якщо внаслідок цієї роботи класовод зробить для себе висновки про:

- 1) основні завдання вивчення кожного предмета в даному класі;
- 2) здійснення наступності і перспективності у формуванні основних понять курсу;
- 3) забезпечення неперервності формування й контролю тих знань і вмінь, які є кінцевими результатами навчання;
- 4) можливості міжпредметних зв'язків у систематизації, доповненні, уточненні базових знань, умінь і навичок;
- 5) рівень вимог до формування загальнонавчальних умінь і навичок.

У кожному з початкових класів є певні відмінності у додержанні правил орфографічного режиму, в оцінюванні. Звідси порада: переглянути цей матеріал і стисло занотувати вимоги, що стосуються вашого класу.

Багатьох труднощів у формуванні графічних навичок учнів можна уникнути, вчасно ознайомившись з виданнями «Мето-

дичні рекомендації щодо усного і писемного мовлення молодших школярів. Норми оцінювання знань, умінь і навичок» (К.: Освіта, 1996). Важливо додержувати диференційованого переходу учнів до письма в зошитах в одну лінійку, диференційовано виправляти помилки. Починаючи працювати з шестирічними першокласниками, учитель обов'язково має оволодіти різноманітними формами і прийомами оцінювання, найбільш відповідними цьому віку, не забуваючи про такий важливий чинник в учінні дітей, як позитивні емоції.

Молодий учитель має орієнтуватися на поступовість зростання своїх вимог до учнів і поступову зміну якісних та кількісних показників результатів їх навчання з кожного предмета.

Наслідуйте тих учителів, які до початку навчального року, переглядаючи журнали й посібники, зберуть в окрему папку контрольні й перевірні роботи з різних тем, звернуть увагу, як аналізувати результати. Такі матеріали – не тільки орієнтир у рівні вимог до свого класу, а й наочна форма виділення обов'язкових результатів навчання з кожної теми.

3. НАМАГАЙТЕСЯ ПЕРЕТВОРИТИ СВІЙ КЛАС У СПРАВЖНЮ ТВОРЧУ МАЙСТЕРНЮ

Популярність переходу до класів-кабінетів зумовила чимало штампів в обладнанні класів. Зокрема, вважаємо недоцільним перевантаження класу статичною наочністю, зменшення його площі за рахунок меблів, які суцільно закривають задню стінку. Приміщення класу і його меблі мають бути не тільки естетичними, а й максимально зручними для інтенсивної і різноманітної роботи учнів, сприяти збереженню їхнього здоров'я. Насамперед слід зробити все можливе, щоб дібрати меблі, які відповідали б фізичним параметрам учнів. Тільки тоді дитина зможе додержувати зручної робочої пози (правильне положення хребта, рук, плечей, ліктів, грудної клітини відносно поверхні парти) й зберігати необхідну працездатність. Крім двомісних стаціонарних парт, бажано мати й кілька додаткових одномісних робочих столиків, краще на металевій основі, з приставним стільчиком – для індивідуальної роботи.

Важлива умова успішного навчання на уроці – достатня різноманітність наочності для фронтального й індивідуального використання. Творчих учителів характеризує постійне прагнення вдосконалювати наявне обладнання й створювати нове. Важливо, щоб новостворені посібники допомагали заощаджувати час, швидко переключали увагу дітей з одного виду занять на інший, привчали їх до самоконтролю, були естетичними на вигляд і безпечними для користування.

4. ДОМАГАЙТЕСЯ МАКСИМАЛЬНОЇ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОСТІ УРОКУ

Попереду у вас тисячі різних уроків. Вони можуть бути більш чи менш цікавими або змістовними, але найважливіше, щоб не було «порожніх» уроків, на яких дитина лише відсиділа, не набувши нових знань, умінь, і на яких ніщо не вразило її уяву, не збудило думку. Очевидну істину, що на уроці дітей слід навчати, виховувати й розвивати, втілити в реальних видах завдань дуже складно. Від чого залежить успіх у цій справі? Від уміння педагога виділити головну мету уроку й підпорядкувати їй фактичний його зміст, структуру, обрані методи й прийоми.

Не слід ставити на один урок кілька цілей, бо це розпорошує увагу класовода й учнів. Треба бачити головне завдання уроку (скажімо, навчити дітей перевіряти ненаголошені голосні; додавати з переходом через десяток; розв'язувати новий тип задач тощо) і вже потім думати, як цей матеріал може прислужитися вихованню й розвитку дітей. Зауважимо, що у вдумливого вчителя в поурочних розробках і за часом, і за ретельністю викладу головну навчальну мету завжди розроблено найдокладніше.

Погане враження справляє урок, на якому вчитель, витративши зайвий час на перевірку домашнього завдання, в другій половині уроку, коли увага і працездатність учнів спадають, поспіхом, за 5–6 хвилин, намагається «викласти» новий складний матеріал.

Досвід кращих учителів переконує: прекрасне знання фактичного матеріалу, підручників і поурочних розробок – тільки основа успішного проведення уроку. Не менш важлива і технологія його підготовки. А саме: приступаючи до кожної нової теми, треба насамперед з'ясувати, в якому обсязі вона вивчається, а потім, що саме в даному класі, чого і на якому рівні треба досягти за вказану кількість годин, що з цієї теми потрапило в перелік «Основних вимог до знань, умінь і навичок». Після цього переглянути забезпечення теми в підручнику та поурочних розробках. У перший рік роботи, коли відбувається опанування змісту підручників і посібників, буде цілком виправдано, якщо молодий учитель послідовно керуватиметься цими матеріалами. Але вчитель, який уже має певний стаж роботи, звичайно, не може бути просто виконавцем. Треба звикати до самоаналізу: що вам вдається зробити на уроці, скільки ви встигли з того, що пропонують методисти, з чим і чому не змогли справитися діти, як краще зробити поіншому тощо. Отже, в перші роки відбувається паралельне навчання: діти за своїми підручниками, а ви – за іншими, на власному досвіді, крок за кроком опановуєте педагогічну майстерність, порівнюєте можливості різних засобів навчання.

Через багатопредметність початкового навчання вчителів важко тримати в пам'яті величезну кількість можливих завдань тренувального характеру. Корисно скласти для себе **стислий перелік найбільш уживаних способів організації навчання**: перерахування тексту, пояснення нових слів і виразів; видів логічних і стилістичних вправ за прочитаним; видів списування і переказу; видів диктантів і способів перевірки деяких найважливіших завдань. Цей своєрідний довідничок, хоча й вимагає копіткої праці, стане вашим добрим помічником у роботі. Адже маючи його під рукою, ви зможете варіювати і творчо поєднувати різноманітні прийоми організації провідних видів діяльності на будь-якому уроці.

Є внутрішні зв'язки між особистістю вчителя і методом навчання. **Метод збагачує особистість, але вплив особистості на метод значно ширший.** Вибравши той чи інший метод, учитель морально відповідає за його оптимальне використання. Тому на кожний метод варто дивитися з погляду його об'єктивних можливостей та умов, за яких він застосовуватиметься.

5. БУДЬТЕ ГУМАННІ, ТЕРПЛЯЧІ ДО ДІТЕЙ, ПОВАЖАЙТЕ ЇХНЮ ГІДНІСТЬ

Добре вчити дитину, яка тягнеться до вас, як соняшник до сонця. Щоб не перервати цей ланцюжок довіри, вчитель має утверджувати у своїх взаєминах з учнями людську гідність кожної дитини, незалежно від того, подобається вона йому чи ні, а головне – не пропустити моменту, коли учень особливо потребує підтримки.

Отже, стрижень усієї педагогічної роботи – доброзичливе педагогічне спілкування, зорієнтоване на учнівські актуальні й перспективні потреби. Ні відмінне знання підручників і методики, ні ваша сумлінність та відповідальність не дадуть належної віддачі, якщо в класі не буде сприятливого мікроклімату спілкування, якщо ви не порозумієтеся з батьками ваших учнів. Це – справжнє мистецтво, що передбачає вміння спостерігати за дітьми, відчувати зміни їхнього душевного стану, розуміти причини поведінки, бути терплячими, уміти підтримувати і слабку, й сильну дитину, прогнозувати наслідки своїх дій.

Пам'ятайте: Ви вчите дітей не для школи, а для повноцінного життя, яке вони прикрашатимуть своїм сумлінням і добрими вчинками.

КОРОТКИЙ ТЕРМІНО- ЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Автодидактика – теорія самонавчання особистості.

Авторитарне навчання – примусове, безособистісне навчання.

Авторитарний стиль спілкування – стиль, що ґрунтується на беззаперечному підкоренні владі, утверджує вплив на дитину через командно-наказові методи.

Авторська школа – експериментальний навчально-виховний заклад, в якому реалізується нова педагогічна система, розроблена одним педагогом чи творчим колективом.

Адаптація навчальна – процес активного пристосування дитини до вимог нового середовища за допомогою різноманітних засобів.

Адекватний – рівний, відповідний, тотожний.

Акселерація – прискорений темп фізичного розвитку дітей порівняно з попереднім поколінням.

Аксіологія – учення про цінності суспільства, соціальних груп та особистості; розрізняють цінності соціальні, моральні, естетичні та ін.

Активізація пізнавальної діяльності учнів – застосування вчителем спеціальних методичних засобів з метою стимулювання, приведення в діяльний стан інтелектуальних, моральних та фізичних сил учнів для досягнення конкретної мети.

Активність – 1) властивість організму і психіки (фізична і психічна); 2) властивість особистості.

Активність пізнавальна – діяльне ставлення людини до сприймання пізнання і перетворення світу; виявляється через запитання, прагнення мислити у процесі сприймання, відтворення, розуміння, творчого застосування.

Актуалізація – відтворення в пам'яті учнів засвоєних знань, уявлень, життєвого досвіду.

Алгоритмізація навчання – розробка і реалізація алгоритмів – точного, однозначного припису дій і операцій, призначених для розв'язання певного класу задач або виконання способів дій (наприклад, алгоритми обчислювальних дій, перевірки певних орфограм, виконання дослідів тощо).

Алексія – порушення навичок читання, яке виникає через ураження різних відділів лівої півкулі мозку.

Альтернатива – необхідність вибору між двома можливостями, що виключають одна одну; або кожна з цих можливостей.

Альтернативні школи – школи, що реалізують педагогічні системи, відмінні від тих, за якими працюють масові навчально-виховні заклади.

Аналіз – розкладання, розчленування цілого на частини; здійснюється у двох напрямках: практичні дії і мислительні операції.

Аналогія – 1) метод дослідження явища; 2) умовивід, що передбачає виявлення властивостей одного об'єкта на підставі його подібності до іншого; може виступати як прийом, метод відкриття учнями нових ознак, властивостей.

Антиципація – передбачення, прогнозування подій, наслідків.

Антропологія – наука про походження і еволюцію людини.

Аргумент – положення, істинність якого вже доведена практикою і яке є достатньою підставою для підтвердження істинності тези.

Аспект – точка зору, з якої сприймається або оцінюється те чи інше явище, предмет, подія.

Аудіовізуальні засоби – технічні засоби навчання, які передають звукові й зорові ознаки, особливості предметів, явищ (наприклад, кінофільми, відеофільми).

Афазія – порушення мовлення через ушкодження кори лівої півкулі мозку.

Базова шкільна освіта – суспільно необхідний рівень загальноосвітньої підготовки, що передбачає різнобічний розвиток, формування світогляду, загальнокультурної основи для подальшої освіти, громадянського і професійного становлення особистості.

Базовий навчальний план – документ, що подає зміст освіти як ціле через перелік навчальних предметів, котрі вивчаються в школі, встановлює порядок їх вивчення за роками із зазначенням кількості відведених для цього тижневих годин; визначає тижневе навантаження учнів кожного класу (як мінімальне – обов'язкове для кожного учня, так і сумарну кількість навчальних годин, що фінансуються державою). До структури базового навчального плану входять інваріантна частина (державний компонент) і варіативна (регіональний,

шкільний компоненти). Інваріантна частина базового плану визначає обов'язкові для вивчення в усіх загальноосвітніх навчальних закладах предмети, що має забезпечити досягнення обов'язкового освітнього рівня кожним випускником школи. Варіативна частина слугує завданням розширення й поглиблення змісту загальноосвітньої підготовки школярів, забезпечення їхнього індивідуального розвитку, передбачає години на вивчення предметів і курсів, які учні мають обрати понад пропонувані в інваріантній частині, а також години, відведені на необов'язкові (факультативні) заняття за інтересами.

Безперервна освіта – різні ступені й форми здобуття й удосконалення загальноосвітньої і професійної підготовки. До неї входять підсистеми дошкільних установ, навчально-виховних закладів неповної і повної середньої освіти, технічні училища, вищі навчальні заклади I – IV рівнів акредитації, різні форми підвищення освіти дорослих. Система неперервної освіти функціонує на засадах наступності і прогнозування розвитку потреб суспільства.

Белл-ланкастерська система взаємного навчання – система організації і методів навчання у початковій школі, за якою старші, добре підготовлені учні вели заняття з іншими. Виникла у XVIII ст. в Індії (Белл) у зв'язку з необхідністю масового навчання грамоти, потім – Англії (Ланкастер). До середини XIX ст. втратила популярність.

Бесіда – 1. Метод навчання, побудований на запитаннях і відповідях; застосовується на різних етапах навчання. Функції бесіди: навчальна, закріплювальна, узагальнююча, контрольна. За характером пізнавальної діяльності учнів – репродуктивна (учень відтворює відомі знання, способи діяльності), евристична (відбувається поелементне навчання творчої діяльності). 2. Метод психолого-педагогічного дослідження з метою виявлення індивідуальних особливостей людини в різних сферах діяльності.

Бригадно-лабораторний метод – організація навчальних занять у радянській школі 20 – 30-х років на основі дальтон-плану: створювалися бригади учнів на чолі з бригадиром для виконання завдань, розрахованих на термін від двох тижнів до місяця. Завдання-плани включали загальну роботу класу, колективну роботу бригади, індивідуальну роботу учнів, але індивідуальний облік знань був відсутній, що негативно позначалося на якості знань. Був засуджений постановою ЦК ВКП(б) у 1932 р.

Вальдорфська педагогіка – педагогічна система виховання і навчання на антропософських засадах розуміння розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних і духовних факторів. Розроблена німецьким педагогом Рудольфом Штайнером (пер-

шу школу було відкрито в 1919 р. у Штуттарті для дітей робітників фабрики «Вальдорф-Асторія»). У 1990 р. у світі налічувалося близько 500 вальдорфських шкіл. Це – приватні установи, які дають повну середню освіту (12 років навчання, для тих, хто вступає до університетів, – 13-й клас). Ідеї вальдорфської педагогіки – виховання духовно вільної особистості, мистецтво пробуджувати приховані в людині природні задатки; велика увага приділяється естетичному розвитку й трудовому вихованню. Навчання поділяється на три ступені: до 9 років, до 12 років, до випускного класу; оцінки не виставляються, але після 8-го і випускного класів учні складають іспити в присутності державного інспектора.

Варіативний компонент змісту освіти – складова базового навчального плану, яка формується регіоном або школою і відображає потреби регіону, враховує інтереси вихованців, можливості педагогічного колективу школи.

Варіативні підручники – підручники для навчального забезпечення однієї навчальної програми, які реалізують різні методичні підходи до її впровадження.

Вербальні методи – методи, в яких основним засобом навчання є слово: розповідь, бесіда, виклад матеріалу, пояснення, лекція.

Вибір завдання – дидактичний прийом надання учням можливості вибрати для виконання одне з кількох завдань за певною ознакою; стимулює пізнавальну активність учнів, самооцінку своїх навчальних можливостей.

Викладання – організація цілеспрямованої й систематичної діяльності викладача та учня з метою досягнення певної навчальної мети.

Випереджальне навчання – організація вчителем попереднього вивчення учнями найбільш складного для них матеріалу задовго до його проходження за навчальною програмою (пропедевтичне ознайомлення з поняттями майбутньої теми, опрацювання опорних понять тощо); створює сприятливі умови для оволодіння складним матеріалом школярами, які мають труднощі у навчанні.

Виховуюче навчання – один з принципів дидактики, уведений в педагогіку Й.Ф.Гербартом; передбачає вплив змісту методів, організації навчання на формування особистісних якостей учнів, набуття ними соціального досвіду.

Відкритий урок – засіб розкриття і передачі педагогічного досвіду; дає можливість наочно ознайомитися з методикою роботи над певною темою, побачити нові технології навчання, індивідуальні особливості педагогічної майстерності вчителя; спостереження й аналіз відкритого уроку, є дієвим засобом розвитку педагогічного мислення вчителя.

Віковий підхід у навчанні – один із засобів реалізації принципу природовідповідності; передбачає врахування і викорис-

тання закономірностей фізіологічного, психічного, соціального розвитку дітей в організації навчально-виховного процесу.

Вікові особливості – комплекс фізичних, пізнавальних, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних якостей, характерних для більшості людей даного віку.

Вміння – готовність людини ефективно виконувати дії (або діяльність) відповідно до мети і умов, в яких необхідно діяти; основою умінь є знання; розрізняють розумові й практичні, часткові, загальні й узагальнені вміння.

Внутрішкільний контроль – елемент шкільного самоврядування; включає систематичне, глибоке вивчення навчально-виховного процесу і результатів праці вчителя, надання йому методичної допомоги; здійснюється директором школи та його заступниками, керівниками методичних об'єднань (відвідування та аналіз уроків, виконання учнями певних завдань, проведення відкритих уроків, бесіди з батьками та учнями тощо).

Вправа – навчальне завдання для багаторазового виконання учнями певних дій з метою вироблення й удосконалення умінь і навичок.

Гальмівні прийоми – педагогічний вплив з метою подолання негативних дій і якостей вихованців.

Генезис – виникнення, становлення; походження й наступний процес розвитку того чи іншого явища, процесу, вчення.

Гіпотеза – складна форма мислення – припущення про існування можливого зв'язку між явищами, яке за наявного рівня розвитку науки не можна довести; у дидактичному експерименті гіпотеза, як правило, – це припущення можливості зв'язків між новими умовами й засобами навчання і тими змінами, які очікуються у результатах навчання і розвитку учнів під їх впливом. Доведення істинності гіпотези називається **верифікацією** (від *верус* – істинний).

Готовність до шкільного навчання – сукупність фізіологічних і психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного шкільного навчання. Включає компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до навчальної діяльності), волевий (уміння діяти за зразком та здійснювати самоконтроль), розумовий (розвиток пізнавальних процесів), комунікативний (уміння спілкуватися з дорослими і з ровесниками), мовленнєвий, а також фізичний розвиток.

Групова робота на уроці – форма організації навчання в малих групах (3–7 дітей) на основі співробітництва з чітко розподіленими завданнями для учнів, об'єднаних спільною навчальною метою; сприяє формуванню умінь співпрацювати, спілкуватися.

Гуманізація навчання – організація навчання з максимальним урахуванням індивідуальностей дітей, створення спри-

ятливих умов для розвитку духовних цінностей усіх учасників навчально-виховного процесу.

Гуманітаризація освіти – пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів освіти, подолання технократичного підходу до формування змісту, формування цілісної картини світу на засадах взаємозалежності природи, людини й суспільства.

Дальтон-план – система індивідуалізованого навчання; виникла на початку ХХ ст. у США у м. Долтоні, автор Олена Паркхерст. Застосовувалась у радянській школі в 20-х роках.

Дедуція – логічна операція, метод пізнання; перехід від загального знання про предмет даного класу до одиничного (окремого).

Демографія – наука про народонаселення; досліджує розселення народів, відтворення (народжуваність, чисельність, смертність, тривалість життя), залежність від умов життя.

Демократичний стиль спілкування – стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості, довірі, орієнтації на самореалізацію, саморозвиток учнів.

Деполітизація освіти – звільнення методологічного і теоретичного забезпечення навчально-виховного процесу від політичного диктату партій і політичних рухів; взагалі недопущення монопольної влади однієї партії.

Державний стандарт загальної середньої освіти – система параметрів, що задає державну норму освіченості, яка відображає суспільний ідеал і враховує реальні можливості освіти в досягненні цього ідеалу. Такі параметри розкриваються за допомогою: а) базового навчального плану; б) стандартів освітніх галузей, що входять до інваріантної частини цього плану; в) системи вимірників, які дають змогу визначити рівень якості загальноосвітньої підготовки.

Дидактика – галузь педагогіки, що вивчає теорію освіти і навчання; теоретична і нормативно-прикладна наука, яка розкриває сутність і рушійні сили навчання у взаємозв'язку його освітніх, виховних і розвивальних функцій.

Дидактична структура уроку – сукупність складових елементів у побудові уроку, послідовність і кількість яких визначається навчальною метою уроку, віковими особливостями дітей, специфікою предмета; забезпечує цілеспрямованість і завершеність уроку.

Дидактичні ігри – спеціально створені або пристосовані для цілей навчання. Системи дидактичних ігор були вперше розроблені для дошкільного виховання Ф.Фребелем, М.Монтесорі, для початкової школи – О.Декролі. У сучасній початковій школі застосовують предметні, настільно-друковані, словесні, сюжетно-рольові ігри; за формою – ігри-вправи, ігри-заняття, ігри-змагання та ін.

Дидактичні принципи – основні ідеї, вимоги до організації навчального процесу, які впливають із закономірностей його організації. Основні дидактичні принципи: науковості і систематичності, доступності, активності й самостійності, наочності, міцності, емоційності навчання, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, неперервності освіти тощо.

Дидактогенія – негативний психічний стан учнів, зумовлений порушенням педагогічного такту з боку вчителя, пригнічений настрої через психічну травму на ґрунті навчання.

Дисграфія – затруднення дітей у співвіднесенні звуків мови з їх графічним зображенням, просторовим розташуванням літер (дзеркальне письмо).

Дискусія у навчанні – 1) метод навчання, який передбачає організацію спільної мовної діяльності з метою пошуку ефективного розв'язання певної проблеми; 2) один з методів розв'язання спірних питань.

Диференційоване навчання – форма навчальної діяльності, організація якої враховує здібності, схильності, інтереси учнів. Диференціація навчання на уроці виявляється через зміни змісту, тривалість завдань, засобів методичної підтримки учнів відповідно до їхньої готовності до навчання.

Діалогічне навчання – розмова, бесіда між двома особами, яка має на меті пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів спілкування.

Дія – довільний свідомий акт, спрямований на досягнення мети; структурний елемент діяльності.

Діяльність пошукова – активна пізнавальна діяльність учнів у здобутті нових знань, способів пізнання, яка потребує пізнавальної самостійності; форми організації пошукової діяльності: система пізнавальних завдань, евристичні бесіди, методи аналогії, дискусії, самостійне ознайомлення з новим матеріалом, елементарні дослідницькі завдання.

Доведення у навчанні – логічна дія, в процесі якої обґрунтовується істинність судження.

Домашні завдання – форма самостійної роботи учня, яка має різні дидактичні цілі (закріплення, поглиблення знань, контроль, розвиток творчих здібностей, підготовка до засвоєння нового матеріалу) і виконується в позаурочний час.

Домінанта – тимчасово пануючий осередок збудження у центральній нервовій системі; переносне значення – явище, подія, яка на певний час концентрує найбільшу увагу людини.

Доступність навчання – дидактичний принцип навчання, який передбачає відповідність змісту навчального матеріалу, методів і форми організації навчання віковим та індивідуальним особливостям дітей. Доступність – це міра труднощів засвоєння, яка орієнтується на найближчі перспективи розвитку учнів.

Еволюція – уявлення про зміни в суспільстві, природі, їх спрямованість, порядок, закономірності, результат більш або менш тривалих змін попереднього стану; у вузькому значенні – уявлення про повільні, поступові, кількісні та якісні зміни.

Евристична бесіда – метод проблемного навчання через організацію частково-пошукової діяльності учнів, які самостійно виконують тільки окремі кроки пошуку, а цілісне розв'язання проблеми досягається разом з учителем; евристична бесіда доступна також для слабо підготовлених учнів, які вчаться логічних міркувань на зразках.

Едукологія – міждисциплінарний комплекс інтегрованих знань про освіту.

Екологія – стан довкілля, наука про загальні закономірності взаємодії природи і суспільства.

Емоційний фон уроку – атмосфера спілкування на уроці, співвідношення емоційного стану вчителя та учнів, їх самопочуття. Комунікативними вміннями, характером стосунків з учнями, темпоритмом уроку вчитель повинен створювати сприятливий, емоційно благополучний фон уроку.

Емпатія – співпереживання, розуміння почуттів, які переживає інша людина, і відповідне виявлення своїх почуттів.

Ергономіка – наука, яка вивчає трудові процеси з метою створення оптимальних умов праці для підвищення її ефективності й збереження сил, здоров'я, працездатності людини.

Етнодидактика – складова частина народної педагогіки, яка відображає погляди, звичаї, традиції народу на освіту і навчання; знаходить яскравий вияв в усній народній творчості, іграх; одне з джерел розвитку педагогіки.

Ефективність навчання – міра досягнення мети навчання; визначається на основі зіставлення мети і здобутих результатів, внаслідок чого робиться висновок про ефективність навчання.

Єдиний шкільний режим грамотного письма та культури мовлення – система вимог державних органів управління освітою до оформлення усіх видів шкільної документації, культури навчального спілкування. Ці вимоги враховуються учителем під час оцінювання результатів учнівської праці, визначаються у відповідних методичних листах і наказах Міністерства освіти.

Єдність дидактичних вимог до учнів – додержання всіма педагогами однакових вимог до способів діяльності учнів, оформлення письмових робіт тощо; є неодмінною умовою наступності у навчанні, формуванні загальнонавчальних умінь і навичок.

Загальна середня освіта – цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, су-

спільство, культуру, засобами пізнавальної та практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності.

Загальнонавчальні вміння і навички – такі, що забезпечують здійснення навчальної діяльності учня на всіх її етапах; включають організаційні, логіко-мовленнєві, загальнопізнавальні, контрольні-оцінні вміння і навички, формуються на міжпредметній основі; рівень сформованості по класах визначається у програмі для початкової школи.

Задатки – спадкові анатомо-фізіологічні особливості, які є основою розвитку на їх ґрунті здібностей.

Задача пізнавальна – навчальне завдання, яке передбачає пошук нових знань, способів дій через активну пізнавальну діяльність учнів.

Закономірності навчання – об'єктивний і необхідний зв'язок між педагогічними явищами (наприклад, умовами і результатами навчального процесу), коли зміна одних явищ зумовлює відповідні зміни інших. Наприклад, виховний, розвивальний результат навчання закономірно зумовлений умовами його організації.

Закріплення знань, умінь, навичок – організація вчителем діяльності учнів (переважно вправляння), спрямованої на повне й міцне засвоєння навчального матеріалу; може бути окремим етапом навчального процесу і супроводжувати інші.

Запам'ятовування – один з процесів пам'яті, що передбачає закріплення в пам'яті відчуттів, образів, думок, дій, переживань; є основою нагромадження, збереження та відтворення людиною набутого досвіду в усіх його формах; має вибіркового характеру.

Здібності – індивідуальні особливості особистості, що дають їй змогу за однакових умов успішніше за інших оволодівати певною діяльністю, розв'язувати творчі задачі.

Знання – перевірені суспільно-історичною практикою результати процесу пізнання; відображені в свідомості людини у вигляді уявлень, понять, фактів, суджень, теорій.

Зона найближчого розвитку – поняття про зв'язок навчання і психічного розвитку дитини, який визначається розходженням між рівнями актуального і потенційного розвитку, тобто тими можливостями дитини, які вона може реалізувати з допомогою дорослих і які будуть її досягненнями найближчим часом. Поняття введене Л.С.Виготським; воно визначає психічні функції, які перебувають у процесі активного дозрівання.

Ідентичність – тотожність.

Ієрархія цілей навчання – 1) система цілей, в якій менш значущі цілі підпорядковані більш значущим відповідно до

загальної мети діяльності; 2) система елементів, які перебувають у послідовному співвідношенні.

Індивідуалізація навчання – організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення сприятливих умов для реалізації їх пізнавальних можливостей, потреб, інтересів.

Індивідуальний розвиток – розвиток індивіда в процесі його життя та діяльності (онтогенез).

Індуктивний метод – пояснення навчального матеріалу на основі індукції – переходу від одиничного знання про окремі предмети даного класу до загального висновку про всі предмети, явища даного класу.

Інновація педагогічна – процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому.

Інтеграція навчання – відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); інтеграція може бути повною, коли створюють інтегровані курси на основі об'єднання в єдине ціле знань з різних предметів (наприклад, ознайомлення з навколишнім, художня праця).

Інтелектуальні почуття – почуття, що викликаються мислительною діяльністю (подив, сумнів, допитливість, впевненість тощо).

Інтенсифікація навчання – підвищення ефективності праці вчителя й учнів за одиницю часу.

Інтерес пізнавальний – вид мотивів, форма прояву пізнавальних потреб, що виявляється в прагненні до пізнання об'єкта чи явища, оволодіння певним видом діяльності; має вибірковий характер; є найважливішим стимулом до навчання.

Інтеріоризація – перетворення зовнішніх впливів у внутрішні чинники; перехід від зовнішніх практичних дій до внутрішніх ідеальних.

Інтонційна виразність педагогічного мовлення – змінювання висоти звучання, сили, тембру голосу, членування мовлення паузами (логічними, психологічними, граматичними) з метою досягнення мети висловлювання.

Інфантилізм – затримка розвитку, збереження рис фізичного або психічного образу, який властивий для дітей більш раннього віку.

Інформатизація освіти – частина інформатизації суспільства, умова побудови високорозвиненої цивілізації. Теоретичною основою інформатизації суспільства є інформатика, що забезпечує виробництво, переробку, зберігання, пошук і роз-

повсюдження інформації. У сучасній початковій школі формується елементарна комп'ютерна грамотність як складова загальноосвітньої підготовки учнів.

Квінтесенція – найголовніше, найважливіше, найістотніше.

Класифікація – групування предметів або явищ у класи за найістотнішими ознаками, що лежать в основі подібності або відмінності одного класу понять від іншого.

Класно-урочна система – організація навчального процесу, коли учнів за віком і рівнем знань групують в окремі класи. Основною формою навчання є уроки за певним розкладом, зміст яких визначається навчальним планом. Теоретичне обґрунтування класно-урочної системи дав Я.А.Коменський.

Когнітивна установка – стан внутрішньої готовності учнів до активної пізнавальної діяльності, коли завдання не лише зрозуміле, а й сприйняте як особистісно значуще для учня.

Комплексна система навчання – спосіб побудови змісту освіти й організації навчального процесу на основі однієї об'єднуючої ідеї з урахуванням природних зв'язків (наприклад, навколо дитячих інтересів, краєзнавства, виконання дослідницьких завдань).

Комп'ютерне навчання – застосування комп'ютерів як багатофункціонального засобу навчання; розрізняють два напрями комп'ютеризації: оволодіння всіма способами застосування комп'ютера як засобу навчальної діяльності; використання комп'ютера як об'єкта вивчення.

Комунікативна функція мовлення – функція спілкування, прямиї або опосередкованій вплив на співбесідника.

Комунікація – спілкування, передача інформації в людському суспільстві.

Концентризм у навчанні – побудова змісту шкільних предметів з основ наук у початковій школі таким чином, що частина навчального матеріалу повторно, але з різним ступенем глибини й узагальнення вивчається в середніх класах. У сучасній початковій школі запроваджено лінійно-концентричний підхід у відборі змісту навчального матеріалу.

Концепція – система поглядів, сукупність ідей, що визначають суть задуму, певний спосіб розуміння явища, розв'язання проблеми.

Корекційна робота – система спеціальних прийомів, спрямована на подолання або послаблення вад розвитку дітей.

Креативність мислення – здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

Логічне запам'ятовування – спосіб запам'ятовування, що ґрунтується на розумінні учнем змісту матеріалу; передбачає

використання спеціальних прийомів: членування на логічно завершені частини, встановлення зв'язків між ними, опору на пам'ятки, схеми.

Малоконфліктна школа – школа без паралельних класів з малим контингентом учнів; як правило, включає класи-комплекти, в яких навчаються діти різного віку; функціонує переважно в сільській місцевості.

Медіа-освіта – напрям сучасної педагогіки, який передбачає вивчення школярами закономірностей масової комунікації (преси, радіо, телебачення, кіно, відео тощо), підготовку їх до життя в сучасному інформаційному світі, опанування вмінь сприймати й осмислювати різну інформацію, особливо за допомогою технічних засобів.

Мета педагогічної діяльності – свідоме бачення кінцевого результату діяльності, що планується як позитивний перетворювальний вплив на особистість.

Методика навчального предмета – часткова дидактика, теорія навчання певного навчального предмета; розглядає різні форми взаємодії викладання й учіння в оволодінні змістом конкретного предмета.

Метод навчання – спосіб досягнення навчальної мети, система послідовних, взаємозв'язаних дій учителя й учнів, які забезпечують засвоєння змісту освіти; існують різні класифікації (за джерелами здобуття знань: словесні, наочні, практичні; за характером пізнавальної самостійності: репродуктивні, частково-пошукові, дослідницькі, проблемного викладу тощо).

Метод проєктів – система навчання, за якою учні набувають знань і вмінь у процесі планування й виконання поступово ускладнюваних практичних завдань – проєктів; виник у другій половині XIX ст. у США; у 20–30-х роках застосовувався в радянській школі.

Мислення – опосередковане й узагальнене пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх зв'язках і відношеннях; здійснюється шляхом мислительних дій, операцій.

Міжпредметні зв'язки – дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ; розрізняють міжпредметні зв'язки різних рівнів; міжпредметні зв'язки є результатом узагальнюючих дій, розвивають системне мислення.

Мнемоніка – допоміжні прийоми запам'ятовування; різного роду спеціальні схеми, умовні знаки, малюнки, які є штучною опорою для упорядкування та запам'ятовування великої кількості даних.

Моделювання – 1) метод дослідження об'єктів на їх моделях-аналогах; 2) побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ і тих, що спеціально сконструйовані; 3) у навчанні моделі розуміють як зміст, що треба засвоїти, як засіб засвоєння.

Молодший шкільний вік – етап розвитку дитини, який відповідає періоду навчання в початковій школі; хронологічні межі цього віку різні в різних країнах; в Україні молодший шкільний вік – 6–10 років.

Монолог – різновид усного мовлення, який характеризується розгорнутим висловлюванням однієї особи, не розрахованим на словесну реакцію слухачів.

Монологічні методи – усний виклад знань шляхом розповіді, лекції, опису, пояснення, доповнення, коментаря.

Мотивація – спонукання (стимули), що включають активність індивіда і визначають його спрямованість; у ролі мотивів можуть виступати потреби, інтереси, емоції, установки.

Навичка – усталений спосіб виконання дій, сформований у результаті багаторазових повторень; характеризується високим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю (навички рухові, інтелектуальні, перцептивні).

Навколишнє середовище – сукупність позабіологічного, біологічного і соціального середовищ, які разом і безпосередньо впливають на людей та їхнє господарство; розрізняють близьке, регіональне та глобальне навколишнє середовище.

Навчальний комплекс – система дидактичних засобів навчання з конкретного предмета (підручник, робочий зошит, дидактичні матеріали тощо), які сприяють повній реалізації завдань його вивчення.

Навчальний предмет – система знань, умінь і навичок, дібраних з відповідної галузі науки чи мистецтва для вивчення у навчальному закладі. Основою кожного навчального предмета є відповідна наука або вид діяльності. Навчальний предмет може відображати в узагальненому й скороченому вигляді основні положення із суміжних наук.

Навчання – процес цілеспрямованої, послідовної взаємодії вчителя і учнів, спрямований на засвоєння всіх компонентів змісту освіти; структура навчання включає діяльність учителя (викладання) і діяльність учнів (учіння).

Наголос логічний – виділення у вимові за допомогою мовних засобів одного із слів для підсилення його смислового навантаження.

Надзавдання уроку – творче педагогічне завдання, яке ставить учитель, плануючи розвиток та виховання учнів, що виходить за межі прямого впливу змісту й методів навчання.

Наочність навчальна – унаочнення змісту навчання; має різні види: словесна, природна, зображувальна (образна), об'ємна, звукова, абстрактно-символічна.

Наочно-образне мислення – вид мислення, яке відбувається за допомогою внутрішніх орієнтовних дій з образами.

Наслідування – відтворення одним індивідом дій, поведінки іншого.

Наступність у навчанні – дидактичний принцип, який передбачає зв'язок та узгодженість у цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним (дошкільня – початкова – основна школа).

Невербальне спілкування – здійснюється немовними засобами: жестами, мімікою, позою, міжособистісним простором.

Неуважність – невміння зосередитися на предметі; поверховість суджень; нездатність проникнути у внутрішній світ іншого.

Новаторський педагогічний досвід – реалізація на практиці педагогічних ідей, що виходять за межі існуючих рекомендацій, нормативів і сприяють створенню нових педагогічних систем, методик.

Обдарованість – сукупність природних задатків як передумова розвитку здібностей до певних видів діяльності; задатки багатофункціональні, на їх основі розвиваються різні здібності (інтелектуальні, художні, фізичні тощо).

Ознаки предметів – усе те, чим предмети подібні або чим різняться між собою; предмети можуть бути тотожними й різними за ознаками; відсутність певної риси чи стану також є ознакою. Види ознак: загальні (спільні для цілої множини предметів); індивідуальні (які належать лише певному предмету або певній множині й вирізняють їх з-поміж інших).

Опитування – складова частина усного контролю якості навчання; здійснюється переважно під час фронтальної бесіди; може супроводжуватися індивідуальними завданнями для окремих учнів.

Оптимальний – найкращий з можливих варіантів, найбільш відповідний даному завданню, умовам.

Оптимізація навчання – вибір та реалізація найкращого варіанта навчального процесу, здобуття максимального можливих результатів за мінімальний час.

Освіта – процес і результат взаємодії між учителем і учнями, за яким останні оволодівають всіма компонентами змісту навчання, розвиваються і виховуються.

Особистісно-орієнтоване навчання – організація навчання на засадах глибокої поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії; передбачає формування цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей.

Оцінка – 1) оцінні судження в усній та письмовій формі щодо якості певної діяльності; 2) бали – кількісні вимірники, які визначаються нормами оцінок; в українській школі прийнята п'ятибальна система оцінок; поєднання балів та оцінних суджень учителя.

Оцінювання навчальних результатів – встановлення ступеня виконання школярами навчальних завдань, рівня їх якості; дидактичні вимоги до оцінювання: об'єктивність, систематичність, урахування індивідуальних особливостей, стимулювання учнів до вдосконалення своєї праці тощо.

Педагогічна майстерність – комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності, її високу якість.

Педагогічна технологія – науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат.

Перенесення способу дії – 1) вплив раніше сформованої дії на оволодіння новою на основі виділення суб'єктом спільних елементів у засвоєній та новій діях; 2) уміння застосовувати відомий спосіб дії в новій ситуації.

Підручник шкільний – навчальна книга, яка передає предметний зміст освіти, розрахована на певні умови навчання; зміст і структура, дизайн сучасного підручника забезпечують у комплексі навчальну, виховну, розвивальну, мотиваційну функції; мають бути цікавими для учнів, навчати вчитися.

Пізнавальні інтереси – прагнення до знань, що виявляється в активному вибірковому ставленні учня до пізнання сутнісних властивостей предметів і явищ дійсності.

Поведінка – спосіб взаємодії людини й тварини з навколишнім середовищем.

Повернення – повернення до раніше вивченого матеріалу з метою його закріплення, поглиблення, систематизації.

Поєднання методів навчання – вибір та застосування комплексу методів навчання з урахуванням їх доповнюючих можливостей для ефективного досягнення конкретної навчальної мети.

Полеміка – вид суперечки, мета якої – словесна перемога над суперниками («войовнича майстерність») через утвердження власної точки зору.

Поняття – усталене вираження узагальненого знання про найістотніші риси й властивості предметів; зміст поняття передається сукупністю істотних ознак, які його характеризують. Поняття різняться за обсягом (одиничні, загальні, збірні, нульові) і за змістом (конкретні, абстрактні).

Порівняння – 1) мислительна операція, засіб аналізу й синтезу пізнавальних об'єктів, який передбачає диференціювання ознак на основі їх зіставлення (однакові, схожі, відмінні); 2) дидактичний прийом, який передбачає зіставлення, коли виділяються ознаки, за якими має проводитися порівняння, і власне порівняння, коли визначається загальне й відмінне;

розрізняють види порівняння за напрямом, складністю, способом проведення; 3) засіб створення образності.

Пояснення – вид усного викладу вчителем навчального матеріалу, що передбачає послідовне доскональне розкриття істотних ознак, характеристик понять, явищ, способів дії, може включати залучення схем, малюнків, алгоритмів, елементи бесіди.

Працездатність дітей – сукупність фізіологічних функцій організму, які забезпечують здатність дитини тривалий час виконувати розумову або фізичну роботу.

Приєм навчання – 1) складова частина методів навчання (наприклад, прийоми демонстрування як допоміжний засіб методу розповіді, порівняння як елемент узагальнюючої бесіди тощо); 2) самостійний засіб організації навчальної взаємодії (наприклад, прийоми виправлення помилок, прийоми формування графічних навичок тощо).

Принцип – основне, вихідне положення, правило діяльності.

Пріоритет – найголовніше, найважливіше значення чогонебудь.

Проблемна ситуація – ситуація або задача, для розв'язання якої суб'єкт має знайти й використати нові для себе засоби діяльності; основне поняття проблемного навчання.

Проблемне навчання – спосіб організації активної навчальної діяльності; розв'язання учнями різних пізнавальних завдань, проблемних задач; передбачає також застосування евристичної бесіди, дослідницького методу, проблемного викладу знань.

Провідна діяльність – така, що «зумовлює найголовніші зміни у психічних процесах та психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку» (О.М.Леонтьєв).

Програма навчальна – нормативний документ, який визначає основний зміст навчання з певного навчального предмета, конкретизує його в змісті розділів і тем, розподіляє за роками навчання.

Програмоване навчання – передача змісту навчального матеріалу певними порціями, невеликими, логічно завершеними частинами, які вимагають виконання контрольних завдань; введення нової порції завдань відбувається лише після засвоєння попередньої, отже, навчальний матеріал засвоюється поелементними блоками.

Пропедевтичний зміст – підготовчий, вступний курс, вступ до якоїсь науки.

Регіональний компонент змісту освіти – складова частина змісту, що відображає своєрідність конкретної території – району, області, формується на регіональному рівні і є обов'язковою для вивчення в школах регіону.

Рефлексія – здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільне значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей.

Рівні засвоєння – послідовний перехід учня від незнання до знання: в дидактиці розрізняють рівні ознайомлення, осмислення, розуміння, запам'ятовування у завданнях наростаючої складності.

Розвиток психіки людини – закономірна зміна психічних процесів у часі, які виявляються в кількісних, якісних та структурних її змінах; відбувається під впливом внутрішніх і зовнішніх, керованих і некерованих чинників. Основні джерела розвитку особистості: спілкування і діяльність.

Розуміння – процес осмислення явищ або предметів через виявлення істотних ознак та зв'язків між ними.

Самоконтроль у навчанні – перевірка суб'єктом власних дій зіставленням, аналізом, корекцією; спирається на мотивацію досягнення правильного результату, розвинену волюву сферу.

Самоосвіта – самостійна діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками і вдосконалення набутих, відповідно до свідомо поставленої мети.

Самооцінка – оцінка суб'єктом самого себе, своїх можливостей, досягнень, якостей порівняно з іншими людьми.

Самостійна робота учнів – діяльність учнів, спрямована на оволодіння навчальним матеріалом або його застосування, що відбувається без участі вчителя.

Світогляд – цілісне уявлення про природу, суспільство, людину, яке знаходить вияв у системі цінностей, ідеалів особистості, соціальної групи, суспільства; включає сукупність знань про світ, почуття, ставлення, оцінки, переконання.

Сенситивні періоди розвитку – підвищена чутливість суб'єкта до сприйняття певної інформації, певних впливів.

Сенсорний розвиток – складова частина розумового й фізичного виховання дитини, спрямована на розвиток її чуттів і сприймань (слухових, тактильних, зорових, нюхових).

Сенсорні еталони – уявлення про основні різновиди кожної властивості предметного світу (колір, форма, величина предметів, висота звуків тощо).

Система загальної середньої освіти – загальноосвітні навчальні заклади всіх типів і форм власності, у тому числі для громадян, які потребують соціальної допомоги та соціальної реабілітації, навчально-виробничі комбінати, позашкільні заклади, науково-методичні установи та органи управління системою загальної середньої освіти, а також професійно-технічні

училища та вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації, що надають повну загальну середню освіту.

Систематичність навчання – відповідність викладу матеріалу внутрішній логіці предмета, дидактичним правилам: від відомого до невідомого, від простого до складного, від часткового до загального.

Спостереження – 1) метод навчання, що передбачає організацію цілеспрямованого, планомірного сприймання учнями явищ навколишньої дійсності; 2) метод наукового дослідження.

Стереотип – 1) звичайний, усталений спосіб діяльності, стійкі форми сприйняття й оцінки соціальних об'єктів і явищ; 2) нормативні утворення групової та суспільної свідомості; 3) надто часто вживаний, заяложений вираз, погляд, думка.

Стратегія – загальна керівна лінія, спрямована на досягнення кінцевої мети (цілі) в якійсь діяльності.

Структура процесу засвоєння – сприймання, розуміння, осмислення, закріплення, застосування.

Суб'єкт-суб'єктні відносини в навчанні – 1) організація взаємодії, партнерства, співпраці всіх його учасників для досягнення певної навчальної мети; 2) урахування міжособистісних взаємин в управлінні навчально-виховним процесом.

Судження – форма мислення, в якій щось стверджується або заперечується про предмети, явища, події, їх властивості, відношення і зв'язки.

Такт педагогічний – почуття міри у застосуванні засобів педагогічного впливу, поєднання вимогливості з повагою до людської гідності вихованців.

Творчість – діяльність людини, спрямована на створення нових матеріальних і духовних цінностей; передбачає наявність певних особистісних і процесуальних характеристик: здібностей, мотивів, умінь, уяви, інтуїції тощо.

Тенденція – напрямок, в якому розвивається якесь явище.

Термін – слово або вислів, яким у певній науці називають один об'єкт і яке використовують з одним, точно окресленим значенням.

Тести – короткі стандартизовані завдання, за якими перевіряють результати в різних видах діяльності.

Увага – зосередженість діяльності суб'єкта у даний момент на якійсь розумовій або практичній діяльності; розрізняють мимовільну увагу, яка є некерованим пасивним процесом, і довільну, яка має певну мету, характеризується активністю та вольовими діями суб'єкта, спеціальними способами організації сприймання.

Уміння – засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду; формується вправлінням, передбачає застосування у звичних та змінених умовах.

Умовивід – логічна дія, внаслідок якої з одного або кількох відомих і певним чином пов'язаних між собою суджень дістають (виводять) нове судження, яке містить нове знання про предмет думки.

Урок – форма організації навчальної роботи в школі, яка відбувається у межах точно встановленого часу за розкладом, з певним складом учнів для досягнення навчальних результатів; уроки мають різні структури залежно від мети, характеру матеріалу, вікових особливостей учнів; об'єднуються в систему за темами.

Успішність навчання – ступінь засвоєння учнями знань, умінь, навичок у зіставленні з вимогами навчальних програм; дістає кількісне вираження в оцінних балах.

Учасники навчально-виховного процесу – учні (вихованці), педагогічні працівники, психологи, бібліотекарі, інші спеціалісти, батьки або особи, які їх замінюють.

Уява – психічний процес, який допомагає щось уявити (образ, діяльність, конкретний продукт, поведінку тощо) за відсутності повноти знань, необхідних для виконання завдання; це – процес відображення реальної дійсності в нових, незвичних, несподіваних образах, зв'язках, поєднаннях; у навчанні розрізняють наслідувальну і творчу уяву.

Форми організації контролю навчання – засоби визначення якості досягнутих результатів; з боку вчителя: фронтальний, груповий, індивідуальний, комбінований контроль; з боку учнів: самоконтроль, взаємоконтроль.

Форми організації навчання – спеціально організована діяльність вчителя і учнів, яка відбувається за встановленим порядком у певному режимі (уроки, практикуми, семінари, екскурсії, факультативи, додаткові, індивідуальні заняття; домашня навчальна робота учнів).

Формування особистості – процес соціалізації людини, який включає розвиток (як саморух), виховання у вузькому розумінні (як управління педагогічним впливом), цілеспрямоване й стихійне навчання.

Функція – обов'язок, коло діяльності, призначення, роль.

Функції навчання – освітня, виховна, розвивальна; реалізується у взаємозв'язку.

Чинник – умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу.

Якість знань – характеристика результатів засвоєння знань, що включає різні ознаки: повноту, глибину, усвідомленість, систематичність, гнучкість, конкретність, узагальненість, які виявляються через багатоаспектний аналіз результатів засвоєння і застосування знань.

ЗМІСТ

СЛОВО ДО ЧИТАЧА 3

Розділ 1. ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ДИДАКТИКИ

- 1.1. Предмет і функції дидактики; становлення дидактики як науки 5
- 1.2. Зв'язок дидактики з іншими науками 15
- 1.3. Завдання сучасної дидактики початкового навчання 20
- 1.4. Види і методи дидактичних досліджень 23

Розділ 2. ЗМІСТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

- 2.1. Поняття про зміст освіти 33
- 2.2. Реформування змісту початкової освіти 39
- 2.3. Навчальні плани і програми для початкових шкіл 51
- 2.4. Підручники для початкової школи 61

Розділ 3. ПРОЦЕС НАВЧАННЯ

- 3.1. Вікова характеристика готовності дітей до шкільного навчання 68
- 3.2. Сутність процесу навчання 75
- 3.3. Принципи і правила навчання 81
- 3.4. Етапи навчального процесу 92
- 3.5. Організація диференційованого навчання 100
- 3.6. Контроль та оцінювання результатів навчання 108

Розділ 4. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ УЧНІВ

- 4.1. Рушійні сили розвитку дитини 122
- 4.2. Сутність розвивального навчання 126
- 4.3. Мотивація учіння молодших школярів 131
- 4.4. Гуманізація навчального спілкування 137
- 4.5. Організація навчального співробітництва 141
- 4.6. Емоційність процесу навчання 145
- 4.7. Формування в молодших школярів умінь вчитися 151

Розділ 5. МЕТОДИ НАВЧАННЯ

- 5.1. Сутність і функції методів навчання 168
- 5.2. Класифікація методів навчання 173

- 5.3. Методи усного викладу навчального матеріалу 175
- 5.4. Наочні методи навчання 183
- 5.5. Практичні методи навчання 186
- 5.6. Дидактичні ігри 190
- 5.7. Самостійна робота учнів як метод навчання 196
- 5.8. Формування в молодших школярів досвіду пошукової діяльності 204
- 5.9. Вибір і поєднання методів навчання 213
- 5.10. Педагогічні технології 216
- 5.11. Підготовка навчального обладнання 219

Розділ 6. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

- 6.1. З історії розвитку організаційних форм навчання у початковій школі 228
- 6.2. Визначення цілей уроків у їх системі 233
- 6.3. Добір змісту й методичного забезпечення уроку 241
- 6.4. Багатоваріантність структури уроків 243
- 6.5. Дидактичні особливості уроків для учнів шестирічного віку 252
- 6.6. Дидактичні особливості інтегрованих уроків 260
- 6.7. Особливості підготовки та проведення відкритого уроку 267
- 6.8. Методика проведення екскурсій 271
- 6.9. Види домашніх завдань та способи їх перевірки 274

Розділ 7. НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У МАЛОКОМПЛЕКТНІЙ ШКОЛІ

- 7.1. Особливості планування навчального процесу 283
- 7.2. Специфіка побудови уроків у класах-комплектах 288
- 7.3. Варіанти структури уроків у класах-комплектах 296
- 7.4. Організація виховної роботи в малокомплектній школі 303

Розділ 8. ПОЧАТКОВА ОСВІТА ЗА РУБЕЖЕМ

- 8.1. Актуальні проблеми розвитку шкільної освіти 310
- 8.2. Особливості режиму початкового навчання в країнах Європейської співдружності 323
- 8.3. Творці гуманістичних педагогічних систем 328

Орієнтовний перелік тем для дипломних і дослідницьких робіт з дидактики початкового навчання 339

Ви починаєте вчителювати... 342

Короткий термінологічний словник 347

Навчальне видання

Савченко Олександра Яківна

ДИДАКТИКА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Підручник для студентів
педагогічних факультетів**

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Головний редактор – **Олександр УДОД**

Художній редактор – **Павло МАШКОВ**

Комп'ютерна верстка та дизайн –

Ольга КОТЕНЕВА

Коректори – **Ірина БАРВІНОК,**

Євгенія ОРАТОВСЬКА

Здано до виробництва
та підписано до друку 22.02.2002.
Формат 70x100/16. Друк офсетний.
Гарнітура Шкільна. Фіз. друк. арк. 23,0.
Ум. друк. арк. 29,9. Обл.-вид. арк. 34,5.
Наклад 1000 прим.
Вид. № 253.
Зам. 2-23.

Видавництво «Генеза»,
04212, м. Київ-212, вул. Тимошенка, 2л.
Свідоцтво серія ДК № 25 від 31.03.2000.

Віддруковано з готових позитивів
у ВАТ «Харківська книжкова фабрика ім. М. В. Фрунзе»,
61057, м. Харків, вул. Донець-Захаржевського, 6/8.